

# ELABORACIÓN DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

Estrategias para trabajar la competencia comunicativa en las áreas no lingüísticas del currículo.

[Seleccionar fecha]

ANTONIA GOMEZ VIDAL  
DIEGO ARCOS CAÑETE  
I.E.S. *Mirador del Genil*, Iznájar (Córdoba)

## PRIMERA PARTE

### 1. JUSTIFICACIÓN.

- Sobre la necesidad de fomentar la mejora de la competencia lingüística en todas las áreas del currículo.
- Sobre la dimensión lingüística de los currículos.

### 2. EN QUÉ CONSISTE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

- Acerca del impulso para elaborar un proyecto integral que defina las señas de identidad en materia lingüística en cada centro educativo.
- Estructura de un *Proyecto Lingüístico de Centro*.
- Características de un *Proyecto lingüístico de Centro*.

### 3. ALGUNAS CONSIGNAS PARA SEDUCIR.

- Qué argumentos podremos esgrimir para seducir al claustro en la conveniencia de elaborar las directrices de un *Proyecto Lingüístico de Centro*.

### 4. NOCIÓN DE COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

- Noción de competencia en comunicación lingüística. Las habilidades y destrezas básicas.
- Enfoque metodológico para trabajar la competencia. El enfoque comunicativo. La enseñanza por tareas. El aprendizaje integrado de lenguas y contenidos.

## SEGUNDA PARTE: HOJA DE RUTA

### 5. PROCESO SECUENCIADO PARA PONER EN MARCHA UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO.

#### 1º. Acercar posturas: tomar decisiones consensuadas

- Acerca del tratamiento del error (ortográfico, gramatical o textual).
- De las propuestas para mejorar la expresión y la interacción orales.
- De las propuestas para mejorar la comprensión oral.
- De las propuestas para mejorar la expresión o producción escrita.
- De las propuestas para mejorar la lectura y la comprensión lectora.

#### 2º. Planificación y coordinación de las actuaciones adoptadas

- Revisión de los documentos curriculares y de centro para incorporar los aspectos del PLC
- Instrumento planificador: portafolios o carpetas de trabajo
- Agentes responsables
- Temporización

#### 3º. Secuenciación de las actividades

- Secuenciación objetivos y contenidos en las áreas.
- Secuenciación de las actividades comunicativas en el centro.
- Otras actividades del centro

#### 4º. Valoración de los resultados. Indicadores de implementación y resultados obtenidos

- Estudio comparativo.
- De la implementación en el aula
- Del seguimiento de las actuaciones planificadas
- Instrumentos de valoración
- La calificación

## TERCERA PARTE

### 6. EJEMPLIFICACIONES. Tareas para trabajar la competencia en comunicación lingüística en áreas no lingüísticas.

### 7. RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

# Índice de Anexos

1. Recomendaciones para producir textos orales.
2. Sugerencias didácticas para trabajar la oralidad en el aula.
3. Clasificación de los textos orales (MCER).
4. Estructura de los textos orales. Estrategias para elaborarlos. Planificación del discurso oral.
5. Principios para asegurar una producción oral acertada. Principio de cooperación Normas de cortesía.
6. Pauta de valoración de la expresión oral.
  - 6a. Pauta valoración de la exposición oral.
  - 6b. Pauta valoración de la argumentación oral.
  - 6c. Pauta valoración de la narración oral.
  - 6d. Pauta valoración descripción oral
7. Tipologías textuales básicas (esquema).
8. **8a.** Identificación y caracterización de los géneros discursivos: secuencia narrativa.  
**8b.** Identificación y caracterización de los géneros discursivos: secuencia dialogada.  
**8c.** Identificación y caracterización de los géneros discursivos: secuencia descriptiva  
**8d.** Identificación y caracterización de los géneros discursivos: secuencia expositiva  
**8e.** Identificación y caracterización de los géneros discursivos: secuencia argumentativa.  
**8f.** Identificación y caracterización de los géneros discursivos: secuencia instructiva  
**8g.** Identificación y caracterización de los tipos textuales: instancia, reclamación, memoria, informe
9. Tipo de preguntas de comprensión lectora.
10. Pauta de valoración de la comprensión lectora.
11. Pauta de valoración de los trabajos de investigación.
12. Propuesta de planificación de los trabajos de investigación
13. Orientaciones para elaborar un trabajo de investigación (material para el alumno)
14. Propuesta de lecturas para todas las áreas aprobada por el ETCP.
15. Programa de Técnicas de Estudio propuesta por el Departamento de Orientación.
16. Pautas para la valoración de la comprensión auditiva.
17. Ideodictados e ideogramas.
18. Pautas para la valoración de la producción escrita.
19. Proceso de creación de los textos.
20. Propiedades que deben tener los textos (coherencia, cohesión, corrección y adecuación).
21. Errores más frecuentes en la redacción de los escritos
22. Conectores
23. Cuadrante de actuaciones de los departamentos didácticos.
24. Informe de actuaciones de los departamentos didácticos.
25. Cuestionario de valoración de las actividades de mejora de la competencia lingüística
26. Análisis de los resultados de la evaluación. Departamento de Lengua.
27. Acta de departamento de inglés.
28. Procesos cognitivos. Proyecto Atlántida.
29. Proceso secuenciado para calcular la calificación en Educación Física.
30. Proceso secuenciado para calcular la calificación en Matemáticas.
31. Secuenciación de objetivos y tareas en otras áreas.
32. Secuenciación de objetivos del centro por cursos.

# Índice de Gráficos

4

- Gráfico I.** Componentes del aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística  
**Gráfico II.** Dimensiones de la competencia en comunicación lingüística.  
**Gráfico III.** Las habilidades lingüísticas básicas.  
**Gráfico IV:** Enfoque metodológico de las tareas elaboradas en el PLC.  
**Gráfico V:** Hoja de ruta para elaborar un PLC.  
**Gráfico VI.** Secuenciación de objetivos y contenidos de centro.  
**Gráfico VII.** Las habilidades lingüísticas básicas.  
**Gráfico VIII:** Enfoque metodológico de las tareas elaboradas en el PLC.  
**Gráfico IX.** Estructura de los Cuadernos de mejora de la competencia lingüística en Educación Secundaria.  
**Gráfico X.** Agentes responsables.  
**Gráfico XI.** Priorización de objetivos del PLC.  
**Gráfico XII.** Secuenciación de objetivos y contenidos de áreas.  
**Gráfico XIII:** Apreciación del grado de adquisición de competencias básicas. Informe en Séneca.

## Carpeta de recursos para trabajar en el aula

### COMPRENSIÓN ORAL.

- 🎧 Ideodictado Tópicos literarios (Lengua, Latín, Griego).
- 🎧 Ideodictado Biografía de Mozart (Música)
- 🎧 Audición Drogas y alcohol. Junta de Andalucía Consejería de Gobernación. (Educación Física)
- 🎧 Audición Película de vídeo de animación (Junta de Andalucía Consejería de Gobernación) Consumo responsable (Ciencia Naturales, Tecnología)
- 🎧 Audición Corto de vídeo Nasija, África negra (Ciencias Sociales, Educación para la ciudadanía, Ética)
- 🎧 Audición Corto de vídeo de animación Puck y el muro (Lengua)
- 🎧 Audición Canción sobre anorexia (Educación Física, Educación para la ciudadanía, Ética).

### EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES

- 🎤 Explicar de forma verbal texto gráfico Fases de la reconquista en España. Mapas (Ciencias Sociales)
- 🎤 Dramatización Hotel Algarrobico (Ciencias Naturales).
- 🎤 Descripción de imagen (anuncio publicitario): Pezqueñines, no gracias (Ciencias Naturales).
- 🎤 Descripción de imágenes (viñeta cómica) Paseando esclavos (Educación Plástica y Visual).
- 🎤 Descripción de imagen (anuncio publicitario): Las drogas pasan factura (Educación Física, Educación para la ciudadanía, Ética...).
- 🎤 Explicar instrucciones de Medidas de emergencia en un avión (lenguaje icónico) (Tecnología)
- 🎤 Debate

### COMPRENSIÓN LECTORA

- 📖 El amor calculado (Matemáticas, Física y Química).
- 📖 La basura y el abastecimiento energético (Tecnología, Ciencias para el mundo contemporáneo. Bachillerato).
- 📖 Etiqueta de Cheetos (Educación Física).
- 📖 Decálogo para combatir el cambio climático.
- 📖 Prospecto medicamento (Ciencias Naturales).
- 📖 Factura de teléfono móvil (Matemáticas)

### EXPRESIÓN ESCRITA

- ✍️ Escritura creativa (Lengua)
- ✍️ Informe científico Energías renovables (Tecnología)
- ✍️ Comentario anuncio publicitario (Ciencias naturales)
- ✍️ Crónica deportiva (Educación Física).
- ✍️ Carta al director (Ética)

*“Cuando desde el exterior se prescribe un cambio del sistema educativo que exige un cambio del sistema de creencias del profesor, es lógico que éste presente un “resistencia ante lo que es nuevo” que sea directamente proporcional a la distancia que hay entre sus creencias preexistentes y las nuevas ideas prescritas. Para que el cambio se lleve a cabo es necesario que en primer lugar exista una deconstrucción de las creencias anteriores antes de que se construyan las nuevas. Este proceso puede comportar desorientación, frustración y angustia. El cambio necesita tiempo y unas condiciones internas y externas apropiadas. Desde dentro, el profesor necesita mostrar una predisposición hacia el cambio (...). Desde fuera, las innovaciones deben mostrarse deseables, factibles y adaptables al contexto”<sup>1</sup>*  
(Cristina Ballesteros, 2005:105)

*Estas páginas invitan al abandono de actitudes basadas en la intuición y en la improvisación, en el uso de métodos y materiales nunca puestos en tela de juicio y, en fin, en el sometimiento a la tiranía cotidiana de las inercias pedagógicas. En esta época (...) [que] dificulta el ejercicio del oficio de educar, convirtiéndolo cada vez más complejo y fascinante, estas páginas desean ser una invitación a la esperanza. Porque, como escribiera José Luis Sampedro (1998), la pedagogía es amor y provocación. Ni más ni menos.*  
(Lomas, Carlos, 1999:28)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Cristina Ballesteros, “Las creencias del profesorado y la enseñanza de la lengua oral”, en Vilà i Santasusana (coord.), C. Ballesteros, J.M. Castella, A. Cors, M. Grau, J. Palou (2005) El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas, Graó, Biblioteca de Textos

<sup>2</sup> Lomas, Carlos (1999), Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística, Vol. 1 [2ª edición corregida y actualizada, 2001], Barcelona, Papeles pedagógicos, Paidós

Bajo el título *Elaboración de Proyecto Lingüístico de Centro. Estrategias para trabajar la competencia comunicativa en las áreas no lingüísticas del currículo*, se ofrecen directrices para planificar, implementar, coordinar y valorar las propuestas de actuación que han de emprenderse en un centro educativo que apueste por mejorar las habilidades lingüísticas básicas del alumnado que cursa, no sólo lengua materna o extranjera, además, y particularmente, áreas no lingüísticas.

El universo conceptual asumido en este estudio toma como eje vertebrador la asunción apriorística de que el lenguaje es el vehículo que posibilita el aprendizaje en todas las áreas curriculares y que, por ende, en todas ellas deberían reforzarse los mecanismos de exposición y retroalimentación al estímulo comunicativo. En este sentido, todas las áreas que componen el currículo deberían contribuir, con mayor o menor grado de desempeño, a la mejora de la competencia comunicativa, asumiendo su parcela de responsabilidad en la tarea de perfeccionar la comprensión y la expresión oral y escrita del alumnado. Partiendo de la noción de *integración* de contenidos, ofrecemos argumentos para demostrar que todas las áreas deben aunar los esfuerzos programando tareas lingüísticas sin que ello suponga en ningún momento "perder tiempo" para la asignatura. Y no sólo como respuesta a la prescripción normativa, plagada de referencias que aluden a la dimensión lingüística de los currículos; fundamentalmente porque en la medida en que las habilidades lingüísticas se *integran* de manera funcional en el contexto propio de los géneros textuales y discursivos específicos de cada materia, se trata de un valor propedéutico que contribuye a la adquisición y el aprendizaje de otros saberes.

En esta publicación presentamos diversos materiales para aquellos centros que deseen poner en marcha su propio *Proyecto Lingüístico de Centro*, como una de las señas de identidad asumidas por el mismo:

- Por un lado, unos sucintos esbozos normativos, teóricos y metodológicos que justifican la necesidad de fomentar la mejora de la competencia lingüística en todas las áreas del currículo.
- Una hoja de ruta planificada y secuenciada en el tiempo sobre las actuaciones necesarias para poner en funcionamiento el proyecto.
- Algunas ejemplificaciones de posibles tareas con las que orientar las elaboraciones de los centros y docentes interesados, además de abundante material de apoyo que propicie la asunción del compromiso a profesores de áreas no lingüísticas, poco familiarizados con los rudimentos de la competencia.
- Un **cedé** que recoge todos los materiales que aparecen impresos para su posible uso y manipulación por los personas interesadas, así como una presentación con diapositivas de las ideas expuestas por si se pudiera usar en foros de formación de docentes.

# LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

---

## JUSTIFICACIÓN

---

7

Varios son los factores que en la actualidad justifican la necesidad de fomentar la elaboración de un *Proyecto Lingüístico de Centro* en la Comunidad Autónoma de Andalucía<sup>3</sup>: la irrupción de las competencias básicas en los currículos educativos (*Ley Orgánica de Educación*, 2006) y su correlato autonómico, la LEA (*Ley de Educación de Andalucía*, 2007), conforme a la asunción de la dimensión europea en educación; la aparición en 2001 –Año Europeo de las Lenguas– del *Marco Común europeo de Referencia para las Lenguas*<sup>4</sup>, que propone las directrices de los países miembros de la UE en cuanto a política lingüística; la instauración de las pruebas de evaluación de diagnóstico como apuesta para mejorar la calidad del sistema educativo (en la línea de PISA o PIRLS); y, amén de toda una literatura de estudios y publicaciones acerca de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, finalmente, la implantación generalizada de los Centros bilingües que reclaman estrategias para trabajar la competencia comunicativa por profesores de áreas no lingüísticas.

Sin desdeñar estos agentes mencionados, quizá el factor que más llame la atención al profesorado en su práctica diaria en todos los niveles educativos sea la percepción de que los alumnos están carentes de buena parte de las destrezas lingüísticas que le permitan producir o interpretar textos escritos y cuanto menos orales. Es una realidad habitual en la comunidad escolar la queja continua del docente sobre el deficiente nivel de nuestros estudiantes en cuanto a expresión escrita –errores ortográficos y gramaticales, pobreza y escasez de vocabulario, falta de adecuación a las convenciones genéricas, a los niveles de registro lingüístico o a las situaciones comunicativas ...–, dificultades para expresar la información que se quiere transmitir –incoherencia de los escritos, falta de cohesión entre las partes...–, dificultad para expresarse de forma oral o captar el significado de un texto... Se trata, se puede apreciar, de deficiencias constatables en la totalidad de materias curriculares y no sólo en las áreas lingüísticas.

### ***Sobre la necesidad de fomentar la mejora de la competencia lingüística en todas las áreas del currículo.***

Si partimos del axioma de que en todas las áreas y materias de la Secundaria y del Bachillerato el instrumento vehicular del aprendizaje es la lengua oral o escrita; si, asimismo, reconocemos que, sea cual sea la especificidad de la materia, es preciso saber entender y reproducir estructuras textuales o respetar las convenciones morfosintácticas u ortográficas, la consecuencia lógica será asumir que la mejora de la competencia en comunicación lingüística es tarea de todos los profesores y no sólo

---

<sup>3</sup> PCL en adelante.

<sup>4</sup>Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Instituto Cervantes, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. El MCER es el resultado de más de diez años de investigación llevada a cabo por especialistas del ámbito de la lingüística aplicada y de la pedagogía, procedentes de los 41 estados miembros del consejo de Europa. Se trata de un proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa, que intenta unificar de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. El punto de partida básico de este documento redunda en la idea de que la enseñanza de las lenguas debe hacerse en relación con ámbitos, contextos y situaciones de uso, y que son estos contextos los que determinan los productos textuales que los estudiantes han de aprender a producir y entender mediante su práctica y elaboración en las aulas.



de los profesores de lengua; en este sentido, -como señala Daniel Cassany<sup>5</sup>-, todos los profesores somos profesores de lengua; por ende, todo el centro debe sentirse corresponsable en el compromiso de mejorar el nivel de competencia lingüística de sus alumnos y asumirlo como propio.

*"Si la lengua es el principal instrumento de aprendizaje, si tanto la construcción de los conocimientos como su comunicación se hace por medio del lenguaje y si quienes no adquieran un adecuado control de las habilidades lingüístico-comunicativas están abocados a presentar problemas de aprendizaje en todas las áreas, ¿qué debería hacerse en los centros? (...). En todas las áreas y materias -tal como establecen los reales decretos de enseñanzas mínimas- deberán desarrollarse actividades de aprendizaje que concreten los objetivos y contenidos ligados a la comprensión y a la producción oral y escrita" (Pérez Esteve, Pilar, Zayas, Felipe (2007: 232<sup>6</sup>).*

El "conocer" la técnica -de escribir, de comprender la información transmitida por un texto, de producir discursos orales y escritos adecuados- se aprenderá en las clases de las áreas lingüísticas; el "dominar" la técnica de la producción e interpretación de textos, será labor del resto de áreas curriculares. Desde esta perspectiva se desprende la asunción de la mejora de las habilidades y destrezas lingüísticas básicas como un contenido de desarrollo transversal, introducido en los diseños curriculares de todas las áreas y otros ámbitos docentes.

*"Enseñar a escribir no es responsabilidad únicamente del profesor de lengua y no se aprende a escribir sólo en las horas destinadas a esta área en las programaciones. La escritura es la herramienta de construcción del saber y no sólo instrumento para expresarlo. Al mismo tiempo, las situaciones de aprendizaje de los diferentes materias curriculares dan lugar a situaciones de escritura relacionadas con las tradicionales maneras de hacer de cada disciplina y, por tanto, de géneros discursivos específicos" (A. Camps<sup>7</sup>, 2003:11).*

*«No se trata de enseñarles a ser elocuentes los martes de diez a once, sino de instalar el espectáculo de la palabra en el corazón de la acción educativa»<sup>8</sup> (Payrató, 2005:13).*

### **Sobre la dimensión lingüística de los currículos de Primaria<sup>9</sup>**

El currículo oficial de esta etapa de la educación establece una serie de directrices que remiten de manera neurálgica a los objetivos relacionados con la mejora de las habilidades lingüísticas. Como señalan Pérez Esteve y Zayas (2007: 131, *op.cit. sup.*)<sup>10</sup> podemos valorar el impacto de los contenidos comunicativos en las diversas áreas de Primaria en diversos aspectos:

- Las diversas situaciones de intercambio comunicativo favorecen la valoración de la claridad de la exposición, la estructuración del discurso, la síntesis...
- Permiten el acercamiento a los textos informativos, explicativos y argumentativos (éste último, en particular en el Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, además de destrezas puramente lingüísticas como la ejercitación en la escucha y la exposición oral).
- En Educación física, artística o matemáticas, la riqueza de los intercambios comunicativos que se generan y el uso de las normas que los rigen, permiten la explicación de los procesos que desarrollan y del vocabulario específico que el área aporta.

Tal vez, donde de manera más explícita se manifiesta la dimensión lingüística en las áreas no explícitamente lingüísticas de la Primaria sea en los criterios de evaluación. Si como afirma el profesor Monereo Font -"Dime cómo evalúas y te diré cómo aprenden"<sup>11</sup>-, el hecho de que se consignent criterios de evaluación referidos a la

<sup>5</sup> Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.

<sup>6</sup> "El proyecto lingüístico o la coordinación de los aprendizajes lingüísticos en el marco escolar" en Pérez Esteve, Pilar, Zayas, Felipe (2007), *Competencia en comunicación lingüística*, Alianza Editorial.

<sup>7</sup> *Secuencias didácticas para aprender a escribir*, compilado por Ana Camps, Barcelona, Editorial Graó, Serie Didáctica de la lengua y la Literatura, 2003, pág. 11.

<sup>8</sup> Lluís Payrató incluido en AAVV, *La lengua oral en la escuela. 10 experiencias didácticas*, coordinado por J. Palou y C. Bosch, Graó, Barcelona, 2005, pág. 13.

<sup>9</sup> Se ha tomado como base el Anexo II del RD 1531/2006, que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

<sup>10</sup> El lector interesado podrá leer en el Cuadro 2 de esta obra, todos los objetivos, contenidos y criterios de evaluación pormenorizados que se refieren a este propósito.

<sup>11</sup> Monereo Font, "La evaluación auténtica de competencias", ponencia pronunciada en el IV Congreso Regional de Educación "Competencias básicas y práctica educativa" abril 2007, Santander, disponible en



competencia comunicativa, dice mucho de las tareas y contenidos que deben programarse para poder alcanzarlos. Destaca en este sentido el criterio número 10:

- Primer ciclo: "Realizar preguntas adecuadas para obtener información de una observación, utilizar algunos instrumentos y hacer registros claros".
- Segundo ciclo: "Obtener información relevante sobre hechos o fenómenos previamente delimitados, hacer predicciones sobre sucesos naturales y sociales (...) a partir de la consulta de fuentes básicas y comunicar los resultados".
- Tercer ciclo: "Presentar un informe, utilizando soporte papel y digital, sobre problemas o situaciones sencillas, recogiendo información de diversas fuentes (...) siguiendo un plan de trabajo y expresando conclusiones".

### **Sobre la dimensión lingüística de los currículos Secundaria<sup>12</sup>**

De forma análoga está consignado el currículo de Secundaria obligatoria, donde podemos leer objetivos que inciden de manera directa en aspectos circunscritos a la mejora de la competencia en comunicación lingüística.

Entre los objetivos de Ciencias de la Naturaleza podemos leer el tercero que reza así: "Comprender y expresar mensajes con contenido científico utilizando el lenguaje oral y escrito con propiedad, interpretar diagramas, gráficas, tablas y expresiones matemáticas elementales, así como comunicar a otros argumentaciones y explicaciones en el ámbito de la ciencia".

Por su parte, también en Ciencias Sociales se concitan diversos objetivos en esta línea, particularmente el noveno ("Buscar, seleccionar, comprender y relacionar información verbal, gráfica, icónica, estadística y cartográfica (...) y comunicarla a los demás de manera organizada e inteligible") y el décimo ("Realizar tareas de grupo y participar en debates").

También en el caso de la educación obligatoria aparece un criterio de evaluación que va a determinar la actuación docente en materia de competencias básicas, en general, y de la competencia en comunicación lingüística, de forma más restrictiva. En este sentido, podemos leer en el Artículo 28 de la LOE, sobre Evaluación y promoción, que "las decisiones sobre la promoción del alumnado de un curso a otro, dentro de la etapa, serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de los objetivos. Las decisiones sobre la obtención del título al final de la misma serán adoptadas de forma colegiada por el conjunto de profesores del alumno respectivo, atendiendo a la consecución de las competencias básicas y los objetivos de la etapa".

### **Sobre la dimensión lingüística de los currículos de Bachillerato**

Como señala Lorenzo (2009:<sup>13</sup>), el currículo oficial de bachillerato contiene referencias continuas a la dimensión lingüística de las materias. Entre los objetivos comunes para todas las materias que formula el propio Real Decreto<sup>14</sup> destacan dos por la rotundidad con que responsabilizan a todas las áreas en la magnitud comunicativa: d) "Afianzar los hábitos de lectura, estudio y disciplina, como condiciones necesarias para el eficaz aprovechamiento del aprendizaje, y como medio de desarrollo personal y e) "Dominar, tanto en su expresión oral como escrita, la lengua castellana".<sup>15</sup>

En una línea similar se expresa en los currículos de Filosofía y Ciudadanía e Historia al señalar una serie de objetivos genuinamente comunicativos. En la primera podemos leer:

3. Argumentar de modo coherente el propio pensamiento de forma oral y escrita (...).
4. Practicar y valorar el diálogo filosófico (...).

---

[http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Flash/CARLOS\\_MONEREO/CARLOS\\_MONEREO.swf](http://213.0.8.18/portal/Educantabria/Congreso%20Competencias%20Basicas/Flash/CARLOS_MONEREO/CARLOS_MONEREO.swf) y también en [http://www.youtube.com/view\\_play\\_list?p=64E231E813E7CD97](http://www.youtube.com/view_play_list?p=64E231E813E7CD97).

<sup>12</sup> REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria y ORDEN de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía.

<sup>13</sup> Francisco Lorenzo, Lingüística de la comunicación: el currículo multilingüe de géneros textuales

<sup>14</sup> Real Decreto 1467/2007, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

Objetivos del Bachillerato

<sup>15</sup> También en el artículo 3, epígrafe f) se señala como objetivo "Expresarse con fluidez y corrección en una o más lenguas extranjeras".

5. *Analizar y comentar textos filosóficos, tanto en su coherencia interna como en su contexto histórico (...).*
6. *Utilizar procedimientos básicos para el trabajo intelectual y el trabajo autónomo: búsqueda y selección de información, contraste, análisis, síntesis y evaluación crítica de la misma (...)*

En cuanto a Historia de España se concitan objetivos que redundan en esta misma idea al proponer:

7. *Seleccionar e interpretar información procedente de fuentes diversas, incluida la proporcionada por las tecnologías, y utilizarla de forma crítica para la comprensión de procesos y hechos históricos.*
8. *Emplear con propiedad la terminología y el vocabulario históricos y aplicar las técnicas elementales de comentario de textos y de interpretación de mapas, gráficos y otras fuentes históricas.*

10

En otras disciplinas, en principio más alejadas de la matriz lingüística, también se halla presente este eje transversal; así sucede en el currículo de matemáticas, donde podemos leer que la *"resolución de problemas tiene estrecha relación con las materias de Lengua y Filosofía en lo que atañe al uso correcto de la interpretación, expresión y argumentación del problema"*.

De forma similar, en el currículo de Ciencias para el mundo contemporáneo se señalan una serie de objetivos que alientan directamente aspectos que vertebran los cimientos de una buena competencia comunicativa:

2. *"Plantearse preguntas sobre cuestiones y problemas científicos de actualidad y tratar de buscar sus propias respuestas, utilizando y seleccionando de forma crítica información proveniente de diversas fuentes.*
3. *Obtener, analizar y organizar informaciones de contenido científico, utilizar representaciones y modelos, hacer conjeturas, formular hipótesis y realizar reflexiones fundadas que permitan tomar decisiones fundamentadas y comunicarlas a los demás con coherencia, precisión y claridad.*
5. *Argumentar, debatir y evaluar propuestas y aplicaciones de los conocimientos científicos de interés social relativos a la salud, el medio ambiente, los materiales, las fuentes de energía, el ocio, etc., para poder valorar las informaciones científicas y tecnológicas de los medios de comunicación de masas y adquirir independencia de criterio"*.

Para no hacer más prolijo este listado de lugares recurrentes del currículo oficial de bachillerato que se insertan en el aspecto lingüístico, conviene pararse a reflexionar en una idea fundamental para entender la noción de *Proyecto Lingüístico de Centro*: en todos los casos se trata del desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas (argumentar, dialogar, hacer comentarios de texto, extraer y expresar información, dominar el vocabulario...), que parten de los géneros discursivos y textuales propios de cada materia. Esa es la almendra significativa que conviene tener presente: cada profesor, cada área, trabajará los procedimientos comunicativos, en tanto en cuanto se insertan de lleno en la especificidad de su materia. Esto es, partimos de la tipología propia de cada área y de sus correspondientes convenciones discursivas para llegar a la competencia en comunicación lingüística.

Lectura y escritura, producción e interpretación de textos, unidos al hablar, a la interacción oral y a la escucha, son requerimientos, tanto para la consecución de otros aprendizajes -científicos, humanísticos o artísticos- como para la vida cotidiana. La escuela, como centro motriz en la formación de futuros ciudadanos, no puede soslayar la perentoria necesidad de instruir a estudiantes que deberán enfrentarse en su vida cotidiana, académica o profesional, a continuas situaciones que reclaman conocimientos comunicativos: cómo redactar un acuerdo o interpretar un documento jurídico o notarial; cómo reclamar ante un organismo; cómo rellenar un formulario o solicitar información sobre cualquier asunto; cómo saber dónde debe extraerse información de una factura o documento numérico; cómo dirigirse de forma adecuada a personas que pertenecen a diversos contextos sociales o profesionales; cómo defender la propia opinión ofreciendo argumentos pertinentes y no falaces...

En consecuencia con todo lo anterior, la totalidad de áreas y materias deben poner todos sus esfuerzos para habilitar a los estudiantes en el conocimiento de géneros discursivos y textuales que se materializan y concretan en las diferentes disciplinas del saber. Los docentes deberán instruir a sus alumnos con el objetivo de que sean competentes y, una vez que lo hayan conseguido, podrán

aproximarse a cualquier otro contenido o disciplina. El profesorado debe promover las habilidades y estrategias que se ponen en juego para hablar, leer, comprender y escribir en todas las situaciones en que se produce la lengua –clase de historia, de matemáticas o de tecnología, v. gr.- para enseñar a los discentes a comunicarse en diferentes ámbitos y con distintos propósitos.

*«Por este motivo, hay que insistir en la necesidad de crear espacios en los que el aprendizaje de la lengua se ponga en relación con la especificidad de los escritos propios de las áreas no lingüísticas (...)» (Payrató, op. cit.).*

## EN QUÉ CONSISTE UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO

11

***Acerca del impulso para elaborar un proyecto integral que defina las señas de identidad en materia lingüística en cada centro educativo.***

*“Los PLC aparecen como instrumento pedagógico con el que se ha de intentar asegurar una adecuada planificación didáctica de la enseñanza de las lenguas en contextos sociolingüísticos bilingües” (Lomas, 1999: 52)<sup>16</sup>.*

Aunque la propuesta de Lomas se circunscriba a la enseñanza de las lenguas en centros bilingües, nos parece perfectamente aplicable a cualquier centro que asuma la enseñanza y aprendizaje de la competencia comunicativa de sus alumnos tanto en la lengua materna como en las extranjeras. Este autor destaca varios aspectos que los PLC debe implicar que nos parecen clarividentes de lo que queremos conseguir: delimitación de los objetivos que se desean alcanzar, la aceptación de un compromiso de trabajo coordinado entre las diversas áreas, la necesidad de suscribir un consenso metodológico respecto al tratamiento de la competencia comunicativa en todas las áreas, y, por último, la imperiosa coordinación pedagógica de las distintas áreas lingüísticas.

*“Muchos estudiosos se sitúan conceptualmente en la línea del lenguaje integrado en el centro educativo; ello implica la labor –no por complicada imposible- de conseguir que todo el claustro consiga consensuar y acercar posturas con miras a la coordinación de todas las áreas en el objetivo común de tomar el lenguaje como tema transversal de los procesos de enseñanza y aprendizaje”. (A. López: 1999, pag.<sup>17</sup>).*

El Proyecto Lingüístico de Centro es un plan que pretende trabajar y mejorar la competencia en comunicación lingüística en los centros docentes andaluces. Se trata de un plan *integral* porque pretende abarcar el aprendizaje de la lengua de una forma *integrada e interdisciplinar*- desarrollado en todas las áreas del currículo y en todos los niveles de la ESO y Bachillerato. Al tratarse de un plan elaborado y consensuado por todo el profesorado, el reto mayor se encuentra en la intención de unificar los esfuerzos de todo el claustro para conseguir una mejora de la competencia lingüística y, por tanto, del rendimiento académico de nuestros alumnos.

*Cada vez es más necesario trabajar en equipo y consensuar criterios que deberían formar parte de un proyecto lingüístico, que no sea un papel más para entregar a la administración, sino un instrumento que articule el “conjunto de acuerdos que la comunidad escolar debe adoptar para hacer posible un trabajo coherente en la vida del centro en materia lingüística” (Miret y Ruiz Bikandi, 1997:5-8)<sup>18</sup>.*

Entre tales acuerdos y compromisos, debe ser fundamental la adecuada selección y secuenciación de los contenidos comunicativos en las diversas materias, así como la adopción de planteamientos metodológicos que permitan fomentar y mejorar el aprendizaje de las habilidades y destrezas comunicativas. Ese ha sido nuestro intento como se podrá apreciar consultando los apartados 4 –referido a los principios metodológicos comunes que debe asumir un centro- y el apartado 5.3º -relativo a la Secuenciación objetivos y contenidos en las áreas y Secuenciación de las actividades comunicativas en el centro-.

<sup>16</sup> Lomas, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*, vol 1, Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, Paidós, 1999.

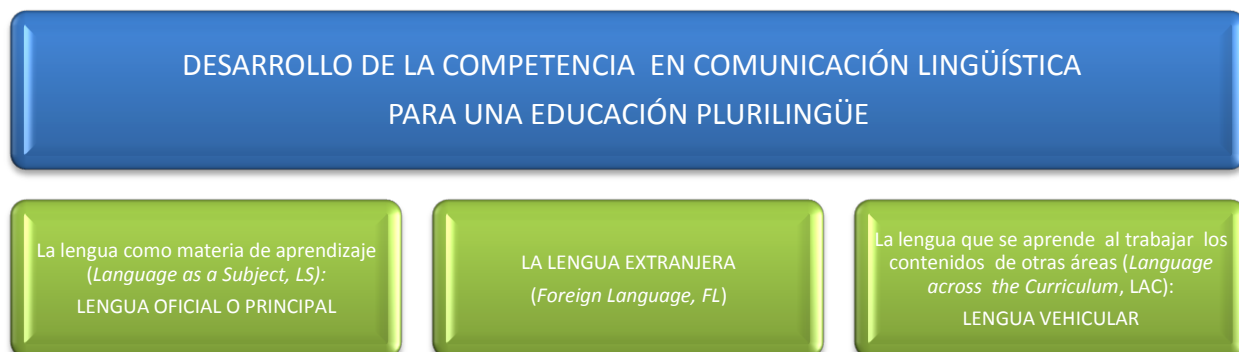
<sup>17</sup> López, Amando, *Introducción a la Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Barcelona, Octaedro, 1999.

<sup>18</sup> Ruiz Bikandi y Miret, “El Proyecto lingüístico de centro”, *Textos de Didáctica de la lengua y la Literatura*, Nº 13, Barcelona, Graó.

## Estructura de un Proyecto Lingüístico

El PLC deberá contener un corpus estructurado, que aporte por un lado, estrategias tanto para la planificación e implementación de actuaciones conjuntas, como para su posterior evaluación y, por otro, las directrices de actuación didáctica y la coordinación de todas las áreas y materias que componen el currículo.

Desde el MCRL se reflexiona sobre las lenguas que han de aprenderse en el marco escolar para mejorar la competencia en comunicación lingüística. Si observamos esta figura podremos intuir el tratamiento y los contenidos que puede tener en un centro un PLC:



**Gráfico 1.** Componentes del aprendizaje de la competencia en comunicación lingüística

De forma análoga, Trujillo (2009:)<sup>19</sup> enumera cuatro grandes **objetivos** que el Proyecto Lingüístico de Centro puede cubrir en un centro:

- “Por un lado, el PLC puede estar relacionado un proyecto de currículum integrado de las lenguas” (CIL); en este caso, se trataría de elaborar el proyecto conjunto que deberían realizar las áreas lingüísticas del centro (lengua materna y extranjeras) de los centros bilingües para trabajar de manera coordinada secuencias didácticas paralelas.
- “Por otro lado, el PLC puede ser el resultado de un movimiento de integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no-lingüísticas, tanto en lengua castellana como en lenguas extranjeras”; en este caso, el objetivo sería promocionar el trabajo de habilidades y destrezas comunicativas en áreas no lingüísticas, tanto en la lengua materna como extranjeras (AICLE, Aprendizaje integrado de contenidos en lenguas extranjeras).
- “En tercer lugar, el PLC puede ser la propuesta de mejora de un centro ante los resultados de las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo en Educación Primaria o Educación Secundaria”.
- “Por último, el PLC puede ser la respuesta a la diversidad lingüística presente en un centro fundamentalmente a través de la presencia de alumnado de origen extranjero que hable lenguas diferentes a la lengua vehicular”.

### Características de un Proyecto Lingüístico de Centro

Si hemos de precisar cuáles puedan ser los rasgos distintivos de un PLC podemos apuntar los siguientes:

- **Concreción.** Deberá abordar qué se trabajará en cada área, la planificación de actuaciones y la secuenciación de objetivos por curso o trimestre.
- **Precisión.** Habrá de especificarse cuándo y con qué materiales se va a trabajar. Tales recursos se recogerán en un cuaderno –o *portfolio*– qué recogerá qué se va a programar y cuándo se va a realizar.

<sup>19</sup> Fernando Trujillo, *El bachillerato como inserción en una comunidad discursiva. El Proyecto Lingüístico de Centro*.

- **Compromiso real.** Deberá incluir los compromisos a corto y a medio plazo de cada departamento didáctico y materias curriculares. Ello quedará registrado en las actas de reunión de ETCP / Departamento que recogerán los acuerdos tomados en este aspecto.
- **Continuidad.** Consistirá en la incorporación del PLC al Proyecto Curricular de Centro y de Área para ser desarrollado en cursos venideros sin depender de las idas y venidas de profesores. Una vez que se ha elaborado el Plan, es asumido como uno de los objetivos que otorga al centro su seña de identidad.
- **Constatación.** Deberá prever los mecanismos de revisión y seguimiento del grado de cumplimiento de la programación, de los resultados obtenidos y de las mejoras susceptibles de practicarse.

## ALGUNAS CONSIGNAS PARA SEDUCIR AL CLAUSTRO

### Qué argumentos podremos esgrimir para “convencer” al claustro en la conveniencia de elaborar un Proyecto Lingüístico de Centro.

Los intentos de seducir al claustro para “colaborar” en el empeño de trabajar de forma vinculada con la finalidad de mejorar las destrezas comunicativas arrastra el déficit inicial de falta de sensibilidad hacia esta problemática. Como sabemos, esta idea sencilla y básica no es compartida por todos los docentes, en muchos casos, ocupados y preocupados por el desarrollo del currículo de su área específica.

Nuestra tarea de persuasión debe intentar –en un primer momento de acercamiento al asunto- mostrar al resto de asignaturas cómo, de una forma simple y sin “perder mucho tiempo”, podrían contribuir a mejorar la competencia lingüística tal como, declaran los objetivos curriculares.

Las ideas fundamentales en las que habría que insistir serían éstas –recapitemos sobre algunas reflexiones vertidas arriba-:

#### ■ **El argumento pedagógico:**

- La competencia lingüística de un individuo no constituye un saber más dentro del currículo escolar. Esta competencia es una herramienta básica para adquirir nuevos aprendizajes.
- La competencia comunicativa no implica sólo el conocimiento del código lingüístico sino la aplicación de éste a situaciones comunicativas contextualizadas, académicas o de otra índole.
- La técnica comunicativa y sus prácticas se aprenderán en todas las áreas lingüísticas (lenguas materna o extranjera) pero cada área puede aportar una modalidad discursiva diferente y específica.
- Es necesario, por tanto, entender la competencia lingüística como un contenido común y de tratamiento (o de desarrollo) transversal necesario en todos los diseños curriculares.
- Todos los centros debieran confeccionar un proyecto lingüístico propio si se está de acuerdo que un nivel deficitario de esta competencia en el alumno produce como resultado directo la imposibilidad de adquirir nuevos saberes y, por tanto, fracaso académico y personal.

#### ■ **El argumento prescriptivo- normativo:**

- En 2006 se publica la LOE y con ella, la incursión de las competencias básicas como criterio de evaluación del alumno, tal como se apuntó arriba (Artículo 28, sobre Evaluación y promoción).
- La aprobación de la LEA en diciembre de 2007 (BOJA de enero de 2008) refuerza las disposiciones estatales acerca de las competencias básicas. Así el artículo 38 dice textualmente: “El sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria”.



- La LOE (Capítulo II, I Artículo 23) apunta como objetivos generales de la Educación Secundaria: “comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura” (objetivo h) y “comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada” (objetivo i).
- Por su parte, el decreto (R. D. 1631/2006 de 29 de diciembre, BOE de 5/I/2007) incide entre los objetivos de bachillerato en fomentar “el interés y el hábito de la lectura y la capacidad de expresión en público”.
- El currículo de Primaria, finalmente, consigna entre sus principios generales, e) “conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y (...) y desarrollar hábitos de lectura”, y f) “adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas”.

### ■ **El argumento europeísta:**

- Los compromisos adquiridos con Europa en materia de educación nos obligan a una convergencia con el resto de países de la UE –asumida en todos los países, sean cuales sean los colores del espectro político e ideológico– del que habrá que rendir cuentas con el horizonte del año 2010.
- El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 marcó un nuevo objetivo estratégico para la Unión Europea: llegar a ser «la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de tener un crecimiento sostenible con más y mejores trabajos y con una mayor cohesión social». Este objetivo estratégico llevó a la Comisión Europea a la búsqueda de un marco que defina «las nuevas destrezas básicas» proporcionadas por medio de un aprendizaje a lo largo de la vida.

La contribución a este objetivo se plasma un año después en el Consejo Europeo de Estocolmo, en tres objetivos estratégicos: *calidad, accesibilidad y flexibilidad*. Posteriormente, el Consejo Europeo de Barcelona, celebrado en febrero de 2002 adoptó un programa detallado de trabajo y aumentó la lista de destrezas básicas. En noviembre de 2004 se da a conocer por parte de la Comisión Europea el documento de «*Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia Europeo*» entre las que se encuentra la competencia en la lengua materna.

A propósito de la pervivencia de los competencias básicas en la legislación educativa de nuestro país, nos parece erróneo creer que se trate de una moda efímera que pueda abandonarse con el cambio de signo político o de leyes en materia de educación; las competencias han venido para quedarse en la medida en que forman parte de una directriz política de necesaria convergencia en todos los países miembros de la UE de las que deben rendir cuenta sistemas políticos de diferente espectro ideológico.

■ **El nivel de implicación.** Tal vez sea éste el argumento más efectivo para convencer a un claustro, pues, una vez se ha asumido como una necesidad didáctica y como una prescripción normativa, ha de explicarse que cada departamento decidirá libremente el grado de compromiso respecto al PLC, siempre que se asuman y respeten unos mínimos de carácter básico consensuados y exigidos por y para todos. Es posible, en este sentido, que un departamento decida contribuir en el grado mínimo aceptado por el centro y que, posteriormente, asumida la dimensión comunicativa, opte por incorporar otras responsabilidades. Esto sucedió en el centro cuya experiencia se expone en las páginas siguientes; el departamento de matemática incorporó entre sus criterios de evaluación, una lectura anual por curso para favorecer a la mejora de la comprensión lectora, elaborar un trabajo de investigación y la obligación de que cada vez que un alumno resolviera un problema en la pizarra, debía explicarlo de forma oral al resto de compañeros, como propuesta para mejorar la expresión oral, supuestos que inicialmente no figuraban entre sus criterios.

# NOCIÓN DE COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. LAS HABILIDADES Y DESTREZAS BÁSICAS.

---

Quizá, antes de explicar cómo elaborar el plan, sería preciso acotar qué se entiende por competencia en comunicación lingüística y cuáles son las habilidades y destrezas básicas, con miras a tener claro el horizonte al que debemos llegar.

La administración educativa española ha optado por unificar en una sola competencia lo que en el seno de la noción de *competencia clave* de la Unión Europea se entiende como dos competencias autónomas: competencia en lengua materna, por un lado, y competencia en lenguas extranjeras por otro. La legislación actual define como competencia en comunicación lingüística

*"(...) la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta"* (LOE, Anexo I, Competencias Básicas).

Para simplificar mucho las cosas, podemos afirmar que desarrollar esta competencia implica *"conocer no sólo el código lingüístico sino también qué decir a quién y cómo decirlo de manera apropiada en cualquier situación dada. En pocas palabras, todo aquello que implica el uso lingüístico en un contexto social determinado"* (Muriel Saville-Troike, 1982).

El concepto de *competencia lingüística* es más restrictivo que el de competencia comunicativa pues no incluye la idea del lenguaje como uso, como acción. Hymes, primer autor que formuló una definición del concepto (1971) la relacionó con el saber *«cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma»*.

El Instituto Virtual Cervantes precisa la competencia comunicativa como

*«La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación»*.

Efectivamente, por el hecho de estar capacitados biológicamente (el hecho de conocer el código lengua) para comprender y producir mensajes lingüísticos, no se garantiza una conducta comunicativa apropiada: además de la competencia lingüística es preciso dominar una serie de habilidades discursivas, sociolingüísticas y estratégicas cuyo dominio hace, no sólo *correcto* sino también *adecuado* el uso de la lengua. (Lomas, 1999)<sup>20</sup>. Ello quiere decir que aunque un enunciado esté correctamente redactado, puede no ser socialmente adecuado en determinado contexto.

Veámoslo con un ejemplo. Si nos situamos en una situación comunicativa en la que se establece una relación de jerarquía entre un cargo superior con un subordinado, por ejemplo, es absolutamente inadecuado que éste le diga a aquél, v. gr. *Cállate de una vez* porque no respeta las reglas de cortesía ni de respeto por la categoría profesional. Si nos situamos en el contexto de una cumbre política internacional, el *¿Por qué no te callas?*, pronunciado por un alto mandatario español, no respeta varias normas que no se explican desde el punto de vista gramatical: una norma de índole pragmática como el respeto al turno de palabra; una regla de carácter cultural, como la tolerancia hacia la opinión ajena -aparte de otros principios básicos de la diplomacia-; tampoco una de las *máximas de cortesía* de Leech, la "máxima del tacto", en la que se supone que uno es el autorizado y el interlocutor quien te autoriza. En esta situación comunicativa que hemos planteado, lo correcto desde el punto de vista discursivo sería haber dicho "Si me permite que le diga algo, creo que está equivocado y que no debería decir lo que dice..."

---

<sup>20</sup> Lomas, Carlos (1999), *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*, Vol. 112ª edición corregida y actualizada, 20011, Barcelona, Papeles pedagógicos, Paidós.



De este modo, en cualquier discurso, además de competencia lingüística, entran en juego otros tipos de competencia que podemos apreciar el siguiente gráfico<sup>21</sup>:



**Gráfico 2.** Dimensiones de la competencia en comunicación lingüística.

Por su parte, las habilidades lingüísticas son las que figuran en el gráfico que aparece a continuación:



**Gráfico 3.** Las habilidades o destrezas lingüísticas básicas

### Enfoque metodológico

*“Es necesario un cierto consenso metodológico entre todas las áreas o materias con el que se asegure que en cualquier clase se atiende a la comprensión de textos, se formulan preguntas y opiniones, se expone y se argumenta, se enseña a pensar sobre lo que va a ser dicho o escrito, o sea, se enseña y se aprende a planificar la elaboración de todo tipo de textos académicos” (Lomas, op. cit. pág 53).*

### Enfoque comunicativo

Se trata de un modelo didáctico de enseñanza de las lenguas que pretende habilitar al estudiante para una comunicación real -tanto la dimensión escrita, como la oral-. Desde esta

<sup>21</sup> Gráfico de elaboración propia tomado de la propuesta de Michael Canale y Swain (1980), Canale (1983), y Hymes (1984) en «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83) quien proponía cuatro competencias: competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. A estas cuatro competencias, J. Van Ek (1986) añade la competencia sociocultural y la competencia social. La noción de competencia *estratégica* no es aceptada por todos los estudiosos; en el MCER, que vuelve a la tríada originaria, equivaldría a lo que considera como competencia pragmática, que incluye las competencias discursiva y funcional.

orientación se pretende no sólo enseñar gramática, sino abogar por un enfoque funcional, esto es, ocuparse de las destrezas básicas para que los alumnos puedan hacer un uso productivo y adecuado de la lengua al ofrecer *instrumentos teóricos y metodológicos* para enfrentarse a la tarea de formar individuos competentes en el uso del lenguaje (Lomas, 1999). Se trataría de

*“Dotar al alumnado de recursos de expresión y comprensión sobre los usos lingüísticos y comunicativos, que le permitan una utilización adecuada de los diversos códigos disponibles en situaciones y contextos variados, con diferente grado de formalización o planificación en sus producciones orales y escritas”* (Lomas, Osoro y Tusón, 1993)<sup>22</sup>.

Con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales “auténticos”, textos de la vida cotidiana y de la interacción social, y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula.

*La escuela debería centrarse en la práctica de la lengua: leer, hablar y escribir bajo tutela y corrección. De la carencia de esa enseñanza práctica se deriva la general pobreza en el uso del lenguaje: la falta de claridad, la incapacidad para decir exactamente lo que uno quiere decir.* (E. Alarcos Llorach, El País, 11 de agosto de 1996, citado por Lomas, 1999).

## 📍 Enseñanza por tareas o proyectos

A lo largo de los últimos años el enfoque funcional ha ido cediendo terreno ante el enfoque de la enseñanza por tareas, que propugna, como el enfoque comunicativo del que se erige deudora y heredera, la enseñanza de la lengua en uso. La propuesta –podemos leer en el Instituto Virtual Cervantes– surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen, 1987, Candlin 1990, Nunan 1989) y pronto se difunde en determinados círculos de enseñanza de la lengua para extranjeros (Zanón 1990, Hernández y Zanón 1990, Zanón y Estaire 1992).<sup>23</sup>

Lo novedoso de esta orientación se puede cifrar en el procedimiento con el que se planifican y diseñan las actividades, pues se materializan en una determinada programación de tareas secuenciadas encaminadas a conseguir un determinado producto final: no se parte de ciertos conceptos gramaticales que se deben memorizar valiéndose de una serie de ejercicios de aplicación, sino que partiendo de situaciones comunicativas “reales”, es posible alcanzar o conseguir el usar y comprender esos conceptos lingüísticos.

Para adquirir los objetivos propuestos (materializados en la tarea o *producto final*), los aprendices deben realizar diversos tipos de *tareas posibilitadoras* o pasos previos necesarios encaminados a que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar dicha tarea final.

De las múltiples manifestaciones que ha tenido este enfoque, en el ámbito catalán está resultando muy próspero y fecundo el enfoque de la enseñanza por secuencias didácticas. “Se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa y como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que deben ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben” (Camps, A., 2003)<sup>24</sup>.

<sup>22</sup> Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993

<sup>23</sup> Daniel Cassany (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, reflexiona sobre el origen del enfoque del trabajo por proyectos. Zabala (1995) clava sus raíces en las ideas del filósofo norteamericano John Dewey, que tuvieron mucha influencia en la educación de fines XIX: en la convicción de que la experiencia deja una fuerte huella en el pensamiento y en el énfasis en promover las iniciativas personales del alumno. Continúan su estela Kilpatrick (*The Project Method*, 1918), el belga Decroly; el francés Freinet; en nuestro país, y sobre todo en Cataluña, las técnicas de Freinet (1968) han sido las más difundidas; el grupo de la Universidad de Ginebra (Dolz y Schneuwly, 1964) y de la Universidad Autónoma de Barcelona (Camps y Colomer), revistas didácticas como *Signos*, *Textos*, *Articles...*). En el ámbito enseñanza lenguas extranjeras cita a Candlin, Murphy, Nunan, Ribé y Vidal, Zanón...

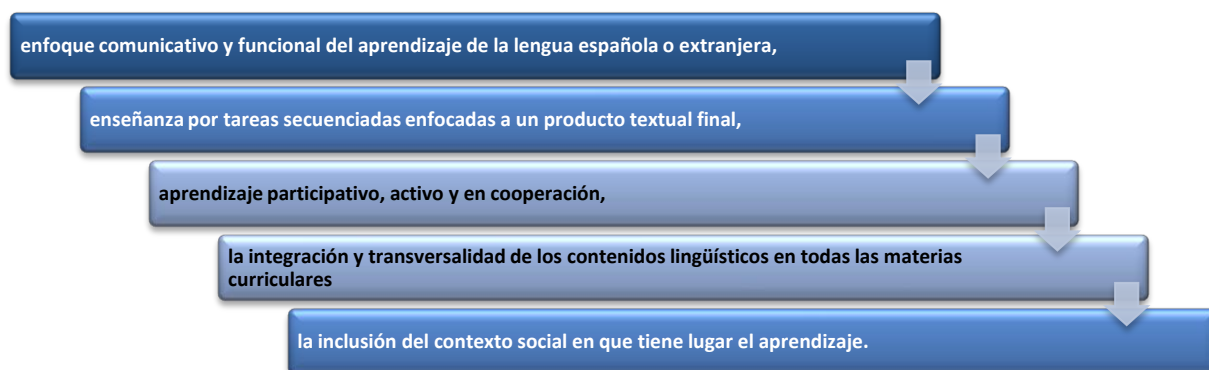
<sup>24</sup> Camps, A. (compiladora) (2003), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* Barcelona, Graó, *Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*.

Esta perspectiva, que se extiende de forma imparable y fructífera en los últimos años, toma como consigna la constatación de que se alcanza un éxito mayor en el aprendizaje de la lengua cuando se emplea para aprender contenidos de otras áreas. Si bien se aplica en el contexto de la enseñanza de la lengua extranjera, nosotros lo asumimos como el universo conceptual hacia el que se proyecta nuestro PLC; es decir, trabajar el enfoque de la enseñanza y mejora de las habilidades lingüísticas desde y a través de todas las áreas que componen el currículo (lo que en el ámbito norteamericano de los años 70 fue la base del WAC, *Writing across the curriculum*).

Entre las ventajas que ofrece este enfoque en relación con nuestra propuesta podemos señalar:

- El alumno es sometido mayor tiempo de exposición a la lengua –no sólo como vehículo para aprender los contenidos de las diferentes materias, sino fundamentalmente, como objeto de reflexión y estudio sobre la propia lengua- , lo que aumenta el *input* significativo.
- Se requiere el uso de la lengua en situaciones y contextos reales: explicar una gráfica, hacer una presentación digital sobre un tema, explicar cómo se ha resuelto un problema matemático...
- El alumno no es instruido en conceptos gramaticales, discursivos o lingüísticos, sino que aprende al mismo tiempo que pone en juego unos determinados procedimientos lingüísticos, "casi sin darse cuenta".
- Aumenta la motivación del alumnado por la tarea en tanto en cuanto encuentra sentido a lo que hace -sirve para algo-, de modo que el aprendizaje torna más funcional y significativo.
- Permite mejorar el resto de competencias básicas en la medida en que permite programar tareas que impliquen destrezas referidas al "saber hacer": manejar fuentes de información, trabajar en equipo, interpretar textos científicos, artísticos o culturales, aprender técnicas intelectuales...

En línea con todo lo anterior, nuestra propuesta metodológica -de la que ofrecemos algunos ejemplos prácticos en el epígrafe 6- se erige en una serie de postulados que redundan en los siguientes principios:



**Gráfico 4:** Enfoque metodológico de las tareas elaboradas en el PLC

## HOJA DE RUTA: PROCESO SECUENCIADO PARA PONER EN MARCHA UN PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO.

### Proceso secuenciado para la elaboración del PLC

<sup>25</sup> Esta corriente se remontan: al *Informe Bullock* de 1975 (*Lenguaje a través del currículo*); al Informe CLIL (*Aprendizaje integrado de contenidos y Lenguaje*) /EMILE (*Enseñanza de una materia por la integración de una lengua extranjera*) /AICLE (*Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua extranjera*) – *The European Dimension* (2002) de la UE y la Resolución del Parlamento Europeo sobre la *integración de los inmigrantes mediante una escuela y una enseñanza multilingües* (2004).

Supongamos que, efectivamente, hemos conseguido sensibilizar al claustro y que se ha decidido apostar por la elaboración de un PLC -al principio, para echar a andar, no será preciso que todos los docentes lo suscriban con el mismo grado de aceptación-. La primera inquietud que podría sobrevenir podría ser ¿Por dónde debemos empezar? ¿Cuál es el proceso que convendría seguir?

Lo que proponemos a continuación, es el desarrollo de una experiencia didáctica llevada a cabo en el I.E.S. *Mirador del Genil* (Iznájar, Córdoba), desde el curso escolar 2006/07. En este sentido, las directrices o procesos que se señalan aquí han de tomarse como una sugerencia orientativa – una, de entre las posibles, probablemente mejorables- con vistas a la elaboración de los respectivos PLC. El valor añadido de la propuesta que se ofrece es que parte de una experiencia real –lejos, por tanto, de considerarse como un desiderátum teórico-, testada y realizada por profesores semejantes a los de cualquier otro centro andaluz. En cierto modo, el hecho de que todo lo que se enuncia en estas páginas haya sido fruto del consenso y de las buenas prácticas de docentes que han asumido su responsabilidad para mejorar la competencia comunicativa de su alumnado, bien pudiera legitimar la concesión del estatus, no ya de *verosímil*, sino, sobre todo, *posible y viable*.

Conviene decir para no llevar a engaños, que cada centro debe partir de su propia *zona de desarrollo próximo*; tomando el desplazamiento que Monereo Font<sup>26</sup> (ponencia *cit. supra.*) hace de tal noción originaria de Vigotski -referida a la relación entre habilidades actuales del niño y su potencial- queremos hacer constar que nunca ninguna innovación que venga de fuera del propio centro y que se sienta ajena, podrá mejorar las prácticas ni la calidad educativa del mismo. Así pues, debe tomarse como una experiencia que en un contexto educativo concreto ha sido factible, cuyas propuestas -algunas, varias, una pocas, tal vez- pudieran resultar válidas para empezar a hacer el camino propio.

Para poder elaborar un plan tan ambicioso como el que proponemos, se hace necesario consensuar una serie de compromisos y directrices, entre los que podemos señalar:

- 1º. Secuenciación de tareas y contenidos propuestos para cada área con fin de garantizar la progresión y continuidad de los aprendizajes.
- 2º. Objetivos lingüísticos consensuados por todo el claustro de profesores y equipos educativos.
- 3º. Criterios para integrar los contenidos de las diversas áreas en las áreas lingüísticas.
- 4º. Planificación de secuencias didácticas que pondrán en práctica los objetivos previstos.
- 5º. Directrices para la evaluación de las actuaciones programadas en las áreas lingüísticas y no lingüísticas.
- 6º. Otras actividades previstas fuera y dentro del ámbito escolar para trabajar las diversas lenguas que puedan impartirse en el centro.

La hoja de ruta que ofrecemos se correspondería únicamente con los objetivos que, según Trujillo (vid. pág. 11), debería abordar un PLC: el segundo, *integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no lingüísticas en lengua española* y el objetivo cuarto, *como respuesta a las pruebas de diagnóstico*. No es objeto este estudio, por tanto, las actuaciones para planificar los currículos integrados de los centros bilingües. Por otro lado, es preciso aclarar –para tranquilizar a los centros que puedan asustarse del volumen de actuaciones que se ofrecen aquí- recoge apuestas secuenciadas a corto, medio y largo plazo, de manera que los centros que quieran empezar, sólo tendrían que elaborar una parte de actuaciones que se proponen en este estudio y, más adelante, una vez asentada la dimensión comunicativa, se podría lanzar a acometer los siguientes supuestos.

Desglosemos, uno por uno, los contenidos de cada compromiso.



<sup>26</sup> El profesor catalán ofrece un dato cuantitativo revelador a este respecto: del 90% de las tesis doctorales que se pusieron en práctica en aulas de manera experimental, a los pocos años no queda apenas nada de la práctica innovadora que proponían sencillamente porque los profesores no creían en ella.

## 1º. ACERCAR POSTURAS: TOMAR DECISIONES CONSENSUADAS

*"Es preciso que desde todas las áreas se atienda paralelamente a los aspectos de contenido y a los aspectos formales en el uso de las lenguas que vehiculan el conocimiento, sean éstas las que fueran. Ello reporta beneficios para el área en particular y los procesos cognitivos que sustentan el trabajo en ella como para los mecanismos discursivos y lingüísticos que sirven al pensamiento y a la comunicación a través de cada una de las lenguas del currículo"*(Ruiz Bikandi, 1997:17)<sup>27</sup>.

Acerca del tratamiento del error (ortográfico, gramatical o textual).	
De las propuestas para mejorar la expresión y la interacción oral.	
De las propuestas para mejorar la comprensión oral.	
De las propuestas para mejorar la expresión o producción escrita.	
De las propuestas para mejorar la lectura y la comprensión lectora.	

### Acerca del tratamiento del error (ortográfico, gramatical o textual)

En todos los centros educativos la decisión de qué hacer ante los casos de incorrección a la norma no deja de generar conflictos en la medida en que se acepta que es tarea exclusiva de los profesores de áreas lingüísticas y que, de aplicarse en el resto de áreas, las calificaciones se resentirían. No obstante, si la decisión es colegiada y se opta por actuar de forma sindicada, la situación podría mejorar. En el centro se acordó que todos los departamentos deberían incluir entre sus criterios de evaluación el referido a la corrección lingüística. En el seno del claustro se aprobó que todos los profesores detraerían un 10% como mínimo de la nota de cualquier producción textual (examen, actividad, trabajo...) referido a:

- ✓ Respeto de la norma ortográfica: errores en la escritura de letras, acentuación o puntuación.
- ✓ Corrección léxica y gramatical: vocabulario adecuado, evitar repeticiones o muletillas, concordancias, empleo de formas verbales...
- ✓ Presentación de los escritos: caligrafía, pulcritud y limpieza, márgenes, separación entre párrafos...

Como la punición, en sí misma, no genera aprendizaje, es preciso un sistema con el cual los alumnos puedan retrotraer lo aprendido. Así se dispuso que aquellos alumnos podrán recuperar o restablecer la primera nota siempre que presenten al profesor, conforme a una ficha:

- ✓ Definición de cada palabra en la que se ha cometido la falta.
- ✓ Tres palabras de la misma familia léxica.
- ✓ Tres oraciones donde aparezca usada esa palabra.

<sup>27</sup> Ruiz Bikandi, "Decisiones necesarias para la elaboración del proyecto lingüístico de centro", Textos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, Nº 13, Barcelona, Graó, 1997.



Intentaremos que en todas las clases se trabaje y potencie la expresión oral en aquellas actividades que resulten más idóneas para cada área. Cualquier contenido científico o académico es susceptible de trabajarse por medio de esta habilidad lingüística sin que ello suponga "perder tiempo para nuestra asignatura". Es importante matizar que no se trata de "hablar" simplemente, sin que exista un trabajo previo de programación ni de planificación de los objetivos didácticos que se quieren conseguir; se trata de *"enseñar a los alumnos a comunicarse en situaciones progresivamente más formales y a producir discursos elaborados especializados, discursos que se alejan –y a la vez la complementan- de la oralidad directa y espontánea, propia de las situaciones cotidianas (próximos a la realidad del habilidad en contextos de un grado de formalidad bajo)"* (Vilá Santasusana: 2005)<sup>28</sup>.

*"En pocas palabras, podríamos decir que el tratamiento de la lengua oral en la escuela debe proponerse ensanchar el repertorio verbal de los alumnos para que éstos puedan usarlo como instrumento de comunicación en situaciones variadas. El tratamiento de la lengua oral debe también ayudar a los alumnos a descubrir las formas de la comunicación oral y a comprender un aspecto esencial del ser humano: la actividad lingüística. Esta finalidad de observación y reflexión tiene un valor instrumental puesto que ayuda a desarrollar la competencia comunicativa, pero también tiene un valor propedéutico puesto que contribuye a la adquisición y el aprendizaje de otras lenguas"* (L. Nussbaum: 1994)<sup>29</sup>.

*"Saber mantener un discurso oral extenso no es una habilidad que se desarrolle espontáneamente, hay que aprenderla y, por lo tanto, hay que enseñarla" (p. 7). "En un momento que se podría calificar de crecimiento de una nueva oralidad (...) es urgente disponer de instrumentos que nos permitan abordar la enseñanza reflexiva de la lengua oral: enseñar a los alumnos a hablar reflexivamente y a escuchar y comprender críticamente. Las posibilidades que tienen los jóvenes de convertirse en ciudadanos críticos y a la vez participativos nos lo exigen" (M. Vilá i Santasusana, cit sup.).*

De forma general, -siguiendo a esta misma autora- debemos facilitar la expresión y comprensión oral en las aulas de todas las áreas para conseguir tres propósitos fundamentales:

- *Hablar para promover la interacción social:* preguntar una duda, explicar unos contenidos, resolver los ejercicios; se valora el respeto al turno de palabra, pedir la palabra, las fórmulas de cortesía lingüística y social...
- *Hablar para aprender los conocimientos propios de cada materia;* se valora la actitud reflexiva y participativa del alumnado.
- *Hablar para aprender a hablar mejor:* conocer estrategias para hacer una exposición oral, participar un debate, ofrecer argumentos a nuestras opiniones...

### Sugerencia didáctica

No hace falta buscar muchos recursos alejados de nuestra práctica diaria para poner en práctica esta destreza. Planteemos una situación comunicativa real donde se explicita un género discursivo específico. Supongamos que en clase de educación física un grupo de alumnos ha preparado el calentamiento de sus compañeros y ha puesto en juego una serie de instrucciones orales y otras informaciones y explicaciones necesarias para llevarlo a cabo, amén de toda una serie de procedimientos cinésicos y proxémicos; sería posible entonces gestionar un mecanismo de regulación de la interacción, o bien grabar varias intervenciones y visionarlas después en clase para comentarlas, o bien, someter la intervención a la valoración del grupo mediante una pauta como la

<sup>28</sup> M. Vilá i Santasusana (coord.), C. Ballesteros, J.M. Castelà, A. Cors, M. Grau, J. Palou (2005) *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas*, Graó, Biblioteca de Textos.

<sup>29</sup> L. Nussbaum, *De cómo recuperar la palabra en clase de lengua. Notas para el estudio del uso oral*. Signos. Teoría y práctica de la educación, 12 Página 40/47 Abril - Junio de 1994.

que ofrecemos en el anexo 6; de este modo, la interacción será evaluada por todos los compañeros con el fin de mejorar aquellos aspectos deficitarios (ya sea de la habilidad lingüística, como del contenido propio de la asignatura). ¿Esto supone perder tiempo del tiempo de nuestra asignatura?

#### MATERIAL DE AYUDA

- Recomendaciones para producir textos orales.
- Sugerencias didácticas para trabajar la oralidad en el aula.
- Clasificación de los textos orales
- Estructura de los textos orales. Estrategias para elaborarlos. Rasgos prosódicos y proxémicos.
- Principios para asegurar una producción oral acertada. Principio de cooperación. Normas de cortesía
- Pauta de valoración de la expresión oral.

22

### De las propuestas para mejorar la lectura y la comprensión lectora.

#### © Selección de la tipología textual.

Para alcanzar los fines de un PLC conforme lo hemos delineado –que parta de las convenciones textuales propias de cada área curricular para reflexionar sobre el uso adecuado y correcto de la lengua –, debe ser una prioridad absoluta que se ofrezcan diversos tipos de productos textuales, tanto orales como escritos, ya sea para leerlos y comprenderlos como para producirlos –lo que en la literatura didáctica se conoce como *aducto* y *producto*–. Como es obvio, cada asignatura se centra en unas determinadas marcas textuales que le permiten desarrollar la especificidad que le es propia: exposición técnica, divulgativa o descriptiva, argumentación científica o humanista, narración literaria o histórica, crónica histórica o deportiva, producciones dialogadas (entrevista, encuesta, conversación informal...) o productos monodialógicos (conferencia, charla, clase magistral...). De igual forma se debe intentar incluir bien sea textos *continuos* como, fundamentalmente, los *discontinuos* –tomando la taxonomía que ofrece PISA 2003–, y los *hipertextos*, o textos para ser leídos en la Red–.

Como es sabido, los alumnos españoles superan la media de la OCDE en cuanto a la interpretación de los textos continuos –aquellos que se pueden leer de forma lineal: narraciones, descripciones, exposiciones e instrucciones–, porque es el tipo textual habitualmente trabajado en las clases; sin embargo, los resultados empeoran cuando se enfrentan a textos discontinuos –tablas, gráficos, formularios, mapas, textos que incluyen dibujos, iconos...– que no están acostumbrados a interpretar. Por esta razón, además de que en práctica diaria será más frecuente el contacto con estos tipos de textos, es preciso que desde las aulas se trabaje con ellos. En palabras de Ferreiro (1999), “*La escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela, y no al revés*” (cit. Por Lomas, op. cit. sup.).

Finalmente, para dar espacio a la más amplia oferta de textos a los que se enfrentarán en su vida cotidiana y académica o profesional, la selección de textos y recursos debería incluir diversos tipos textuales (textos periodísticos de diversos géneros, literarios, publicitarios, profesionales...), seleccionando manifestaciones de diversos registros: formal, los más informales o hasta no formales–jergas, lengua de la calle, lenguaje juvenil...–.

#### MATERIAL DE AYUDA

- Anexo: tipologías textuales básicas (esquema)
- Anexo: breve explicación de los rasgos propios de cada género discursivo y producto textual.

#### © Cuestionarios de comprensión lectora.



Varios son los procesos cognitivos que podemos trabajar cuando planteamos preguntas a propósito de la lectura de un texto, o lo que es o mismo, la forma de comprender lo que leemos puede ser de tres tipos: *comprensión literal*, *comprensión inferencial* y *comprensión interpretativa*.

Hay estudios que demuestran fehacientemente que un aprendiz puede no haber entendido absolutamente nada de un texto, y, sin embargo, ser capaz de contestar perfectamente un cuestionario de comprensión lectora; esto es así porque únicamente debe releer de manera lineal el texto y extraer las respuestas que éste mismo ofrece sin más complejidad; si además sucede que las preguntas que se plantean suelen ir en el mismo orden que traza el texto, es evidente que resulta aún más fácil poder contestarlas, sin haber captado la intención del texto.

En este sentido, debemos procurar que las preguntas que planteemos a propósito de un texto oral o escrito no sean exclusivamente referidas a la comprensión literal (es decir, preguntas de memoria, datos o conceptos que el alumno contesta releyendo el texto); además debemos hacer preguntas para que el alumno extraiga, deduzca, infiera referencias que no están explícitas en éste. Finalmente, debemos hacer preguntas en las que el alumno deba expresar su opinión, interpretar, enjuiciar lo que lee, compararlo con otras situaciones de la vida, demostrar que es capaz de distinguir lo que es un hecho objetivo incuestionable, de una opinión más o menos subjetiva...

Otro aspecto que debemos tener en cuenta es el referido al tipo de preguntas que planteamos a nuestros alumnos; puede parecer una cuestión irrelevante y, sin embargo, la selección del diseño del cuestionario puede redireccionar de una manera decisiva la resolución de las cuestiones planteadas. En el Anexo 10 se ofrecen las ventajas y los inconvenientes de la elección de uno u otro tipo de preguntas (elección múltiple, rellenar hueco, preguntas abiertas, preguntas incompletas...)

Finalmente, no podemos obviar los procesos cognitivos que intervienen en el proceso de lectura, de manera que el cuestionario que propongamos dé cuenta de actividades previas, durante y después de la lectura.

De sobra se ha demostrado desde la psicología cognitiva y la pedagogía que sólo se aprende cuando se integra la nueva información dentro de un esquema cognitivo ya existente. De este modo, si proponemos actividades de anticipación al acto de leer en las que el alumno entre en contacto con el patrón conceptual que plantea el texto, es más fácil que comprenda y retenga lo que leerá posteriormente. Efectivamente, los lectores que poseen conocimientos más avanzados sobre un tema, son más aptos para hacer inferencias a partir de él y tienen más facilidad para incorporar los nuevos conocimientos. Formular preguntas previas sobre los propósitos del texto, reflexionar sobre las partes que pueda tener a la luz de los epígrafes o apartados que se ven a simple vista, establecer asociaciones de conceptos a partir de palabras clave propuestas por el profesor, pedir que establezcan predicciones sobre el tema al leer el título, realizar redes semánticas o lluvias de ideas...son estrategias anteriores al proceso de lectura que pueden contribuir a que la comprensión lectora resulte más eficiente.

Las estrategias que podemos plantear durante la lectura van desde plantear preguntas sobre lo leído, establecer predicciones e inferencias sobre el asunto, descubrir las ideas principales, recrear imágenes mentales de lo que se ha percibido...Numerosas investigaciones han manifestado que los lectores que obtienen mejores resultados en el proceso de lectura son aquellos que realizan inferencias de distinto tipo, se plantean preguntas sobre el texto, revisan y comprueban su propia comprensión mientras leen o toman decisiones adecuadas sobre errores o "lagunas" en la comprensión (Condemarín, op. cit.).

Finalmente, al acabar la lectura podemos proponer tareas que ahinden en la técnica del resumen, del esquema, de la elaboración de organizadores gráficos de la estructura del texto, de identificar las ideas secundarias, de expresar las ideas del autor con palabras propias, de valorar e interpretar lo que se ha leído...

Análogamente a lo que hemos planteado en este apartado, el Proyecto PISA, al abordar la evaluación del alumnado de Educación Secundaria, propone una interesante taxonomía cognitiva que reproducimos a continuación. Como se apreciará en la tabla que figura en el apartado 5º 3, referida a la secuenciación de objetivos y tareas, también se propone una sucesión progresiva de procesos cognitivos por nivel basada en esta clasificación.

- *Extracción de información de un texto*: datos, ideas relevantes que se explicitan en el texto. El grado de dificultad dependerá de la redacción de la pregunta (literal o no respecto a la redacción del texto), la localización del dato en una o varias partes del enunciado...
- *Desarrollo de una comprensión general amplia*: preguntar sobre la identificación del tema, su función o finalidad.
- *Desarrollo de una interpretación*: identificar el esquema textual básico (causa-consecuencia, esquema descriptivo, argumentativo o explicativo, problema-solución, temporal...)
- *Reflexión y valoración sobre el contenido de un texto*: capacidad de conocer otros temas relacionados con el texto.
- *Reflexión sobre la forma de un texto y valoración de la misma*: procedimientos formales, convenciones genéricas, registro empleado...

### MATERIAL DE AYUDA

- Tipo de preguntas.
- Pauta de valoración de la comprensión lectora.

## @ Trabajos de investigación.

Supone una lamentación habitual del profesorado que propone trabajos de indagación o investigación a sus alumnos que éstos no hacen otra cosa que no sea el copia-pegar de recursos, generalmente digitales o dictiográficos. Para evitar esto, es necesario trabajar desde dos consignas: debemos, primero, enseñarles a tratar de forma adecuada las fuentes que trabajan –cómo buscar información, cómo citarla, como parafrasearla, evitar el copiado sistemático e irreflexivo... nociones claves para formar a los alumnos en la competencia de búsqueda de información y competencia digital- y, segundo, proponerles trabajos guiados; es decir, que respondan a un proceso programado y secuenciado por el profesor, de modo que la información sobre la que deben documentarse no pueda copiarse enteramente de una fuente, sino que necesiten buscarla, recrearla y adaptarla al guion del profesor.

En este sentido, si proponemos, por ejemplo, un tema tan genérico como “El baloncesto”, “El barroco”, o “La música en el siglo XX”, lo más probable es que el alumno busque en los lugares adecuados de la red, otros realizados por compañeros virtuales; sin embargo, si le ofrecemos un trabajo guiado desde una webquest o una caza del tesoro, por ejemplo, conforme a una serie de tareas, fuentes bibliográficas precisas y direcciones de correo seleccionadas previamente, es bastante improbable que pueda plagiarlo de fuentes previas.

Ofrecemos en el anexo 13 estrategias para trabajar estas dos consignas reseñadas: cómo elaborar un trabajo de indagación y una propuesta de investigación del área de lengua.

El PLC, ciertamente, debe intentar que desde todas las asignaturas se fomente el trabajo de investigación como unos de los recursos disponibles para trabajar las destrezas comunicativas, conforme a diversas modalidades que dependerán del nivel académico del alumnado: búsqueda puntual y/o ocasional de contenidos trabajados en las unidades didácticas (diccionario, enciclopedia, manual...), pequeño trabajo de indagación (orientado a partir de preguntas-guía), trabajo dirigido de búsqueda de fuentes a partir de una bibliografía o dictiografía determinadas, una webquest guiada y orientada hacia un producto final o el gran trabajo de investigación autónomo de búsqueda de fuentes sin orientación bibliográfica.

Cada departamento escogerá el tipo de trabajo más adecuado a la disciplina científica que imparten: Informe, Monografía, Trabajo de investigación, Trabajo de campo o Proyecto científico-tecnológico con su correspondiente Informe o Memoria, caza del tesoro, webquest..., debiendo planificar en la correspondiente Programación Didáctica y en sendo Cuaderno de trabajo del profesor, el número de trabajos y la temporización a lo largo del curso escolar.

El ETCP del centro acordó que las asignaturas de una o dos horas semanales propusieran como mínimo un trabajo anual; las de tres horas, dos trabajos al año, y finalmente, un trabajo por trimestre en el caso de asignaturas con más de tres horas semanales de docencia. Asimismo, estableció un cronograma del reparto de trabajos por área y trimestre para evitar la concentración en una misma franja temporal.

- Pauta de valoración de los trabajos de investigación.
- Propuesta de planificación de los trabajos de investigación.
- Orientaciones para elaborar un trabajo de investigación.

## 📖 Catálogo de lecturas en todas las áreas.

De sobra es conocido el escaso papel que desempeña la lectura en el momento actual. Debemos vérmolas con un dato que resulta particularmente alarmante: *"mientras la escolarización obligatoria se generaliza y se prolonga, mientras cada vez hay menos niños fuera de la escuela, las estadísticas y las previsiones de los expertos pronostican un incremento de los analfabetos funcionales, es decir, de las personas que a pesar de haber aprendido a leer y escribir no saben ni pueden utilizar estas habilidades para defenderse en la vida diaria"* (P. Núñez). Además de otros factores que podrían justificar este hecho, no cabe ninguna duda de que la escuela debe asumir su fracción de responsabilidad.

Efectivamente, la nueva sociedad de la información no ayuda a educar en el placer de la lectura. El predominio absoluto de la imagen y el interés por lo inmediato no favorece los requisitos básicos de la actividad lectora. Como señala Marchesi (2005)<sup>30</sup>, el alumno *-homo digitalis*, en palabras de R. Blanco Martínez- está acostumbrado a obtener la información con escasa atención y a través de formatos multimedia. La televisión es una fuente que transmite rápidamente mensajes continuos que se comprenden con facilidad y de forma inmediata. Además, la información tediosa puede abandonarse a través del mando a distancia.

En nuestra sociedad, la lectura no es un ejercicio normalizado, porque no es entendida ni aceptada como un «derecho ciudadano» de primera necesidad y porque no ocupa un lugar mínimamente importante en el tiempo de ocio de los españoles (Cerrilo Torremocha, 2005). Según un estudio publicado en 2004, en el orden de preferencia de actividades en el tiempo libre, la lectura queda relegada al penúltimo lugar, sólo por delante de «no hacer nada» (Marchamalo, 2004).

*Y habrá lectores para los cuales los libros serán de nuevo una forma de supervivencia. Comienzo a ver niños y niñas hartos de televisión y aburridos con los juegos informáticos que se aíslan con un libro y se dejan llevar por la historia narrada..., porque no hay un espectáculo más hermoso que la mirada de un niño que lee* (G. GRASS: 1999), p. 39)<sup>31</sup>.

Para fomentar el hábito lector hemos de saber encontrar el equilibrio entre la *imposición* de una lectura y una *invitación* a la misma; hemos de saber estimular al alumnado con las ventajas o beneficios que le proporcionará; debemos intentar que se trate de un texto ameno y agradable lectura para que el alumno no abandone en el intento; el libro debe adecuarse –o por lo menos aproximarse- a los objetivos de cada asignatura; debe ser apropiado para el nivel educativo y el grado de madurez del alumnado; y, finalmente, debe estar adaptado al nivel curricular del alumno.

Es obvio que en unas asignaturas es más fácil que en otras la cobertura de lecturas; a nadie se le escapa, por otro lado, que debe existir un criterio acordado previamente para no saturar al alumnado con lecturas sin que pueda llevarlas todas a buen fin. Por esta razón, proponemos englobar las asignaturas por áreas de conocimiento:

- ✓ Área científico-tecnológica [ACT]: C. Naturales (Física y Química, Biología, Ciencias para el mundo contemporáneo...), Matemáticas y Tecnología.
- ✓ Área Humanística [AH]: C. Sociales, Religión, Ética, Alternativa a la Religión.
- ✓ Área lingüística [AL]: Lenguas española, inglesa y francesa.
- ✓ Área artístico-deportiva: [AAD]: Educación Plástica, Música y Educación Física.

<sup>30</sup> Marchesi, *La lectura como estrategia para el cambio educativo*, Revista de Educación, Nº Extraordinario 2005, p. 15.

<sup>31</sup> G. Grass: «Literatura e Historia», *El País* (23-10-1999), p. 39.

El ETCP planificará el volumen de lecturas, el número de textos obligatorios por asignatura y nivel, el reparto de las mismas a lo largo del curso y, finalmente, decidir el carácter de éstas (obligatorias / complementarias / de ampliación).

#### MATERIAL DE AYUDA

- *Propuesta de lecturas para todas las áreas aprobada por el ETCP.*

Ⓢ **Potenciación uso de la biblioteca** tradicional y virtual. El uso de la biblioteca se promoverá con diversas actuaciones encaminadas a su uso y fomento (jornada de formación de usuarios -en colaboración con la biblioteca municipal-, carné de biblioteca, actividades de fomento de la lectura, partida presupuestaria para la adquisición de fondo bibliográfico, adquisición de prensa y revistas de gusto juvenil...), ya sea el uso de la biblioteca virtual (a través de los recursos que ofrecen las TIC) como de la biblioteca tradicional, ya sea como fuente de material para la elaboración de los trabajos de investigación, o como servicio de préstamo de las lecturas en todas las áreas.

Ⓢ **Programa de técnicas de estudio y habilidades intelectuales.** En Secundaria, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades intelectuales se materializará en la hora de tutoría lectiva a través de los tutores, y la puesta en práctica, por todo el equipo docente de cada grupo. El Departamento de Orientación dispondrá el tiempo dedicado por nivel/curso para la adquisición de tales destrezas y ofrecerá el material y los textos que han de trabajarse. En Bachillerato, cada Departamento organizará cómo ha llevar a la práctica tales habilidades y elaborará su propia planificación.

#### MATERIAL DE AYUDA

- Anexo Programa de Técnicas de Estudio propuesta por el Departamento de Orientación.
- Web *Aprendo a estudiar* (recoge material muy útil para trabajar y mejorar diversas habilidades intelectuales): [http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender\\_estudiar/index2.html](http://www.isftic.mepsyd.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2006/aprender_estudiar/index2.html)

### De las propuestas para mejorar la comprensión oral. Audiciones.

Las actividades propuestas abarcan distintas fuentes y tipologías textuales (programas de radio y televisión (crónica deportiva, noticias, documentales, reportaje...), visionado de montajes audiovisuales (vídeos, material multimedia, películas...), discursos (científicos, institucionales, políticos...), charlas y conferencias celebradas en el centro, anuncios publicitarios orales, canciones, textos literarios y de uso social (actas, discursos, conferencias...), *et alii*.

Lo que se potenciará con tales actividades variará de la asignatura y del nivel académico; de forma general, ha de centrarse en la valoración del reconocimiento de las palabras clave y la idea principal, la identificación de la finalidad comunicativa del texto, la extracción de las ideas secundarias, la distinción de las intenciones implícitas, el reconocimiento de conceptos o datos específicos del área...

Es recomendable apostar por la creación de una *sonoteca* en el centro, que del mismo modo que una biblioteca, reúna un banco de material, en este caso, auditivo y audiovisual, con el que trabajar la dimensión oral de la lengua. *"Este banco debería estar constituido por todo tipo de documentos auténticos utilizables en los distintos niveles educativos"* (Nussbaum:1994, cit. supr.), de forma que quedara a disposición de toda la comunidad escolar; sería interesante guardar las grabaciones de los propios alumnos cuando realizan sus producciones, ejercicios de clase, debates planificados, juegos de dramatización... así como actos que se realicen en el centro (conferencias, recitales, celebraciones...), susceptibles de ser objeto de reflexión en clase.

El hecho de grabar experiencias que les resulten cercanas, además de que ser una forma sencilla de acercar el contexto de los alumnos a la escuela (sus vivencias, sus producciones, actos en

los que han participado), resulta una experiencia muy motivadora pues se sienten muy reforzados cuando se muestran sus producciones ante los compañeros.

Planteamos un recurso que en el centro gozó de notable aplicación como proposición para trabajar la comprensión auditiva, se trata de lo que hemos bautizado como *Ideogramas* e *Ideodictados*, que viene a ser una adaptación de lo que en el ámbito de enseñanzas de las lenguas se conoce como dictado visual<sup>32</sup>; en esencia, se trata de un dictado algo especial pues el alumno no copia un texto continuo, sino aplica ciertas instrucciones orales del profesor que pueden ir desde dibujar determinadas disposiciones, a responder verdadero-falso, a rellenar un esquema o mapa conceptual...En el Anexo 17 ofrecemos algunos ejemplos.

#### MATERIAL DE AYUDA

- Anexo. Pautas para la valoración de la comprensión auditiva.
- Anexo: *Ideodictados ideogramas*

#### a. De las propuestas para mejorar la expresión o producción escrita.

*“Estamos abocados a escribir. Recordamos nuestra edad porque registramos la fecha de nacimiento, existimos legalmente porque tenemos un carnet escrito que lo certifica, poseemos propiedades y realizamos actividades sólo con el visto bueno de escrituras y contratos; nuestras posibilidades de vida y desarrollo cultural dependen en buena medida de la escolarización y ésta, indudablemente, en la capacidad de leer y escribir. En el trabajo, el dominio de las técnicas escritas es una cualidad muy apreciada; quien comunica tiene más posibilidades de promoción, satisfacción y éxito profesional) (Cassany, 1999: pág. 31)<sup>33</sup>.*

Como demuestra Cassany en la obra citada arriba, el diagnóstico sobre la escritura en las aulas revela prácticas educativas de deficiente contenido comunicativo:

- Se escribe mucho (tomar apuntes, copiar de la pizarra, realizar ejercicios escritos, exámenes...) pero se enseña poco a escribir.
- Las prácticas explícitas de escritura son escasas, breves y circunscritas a las áreas lingüísticas, (donde se unen el problema las grandes ratios y el consecuente sobre esfuerzo del docente para valorarlas).
- No se enseña a escribir lo que necesita el alumnado: los tipos textos producidos son casi exclusivamente académicos (comentarios, resúmenes, trabajos, apuntes...)
- Las prácticas correctivas insisten más en la corrección gramatical del texto que en el resto de rasgos discursivos o estructurales.
- Ausencia de planificación de las producciones y de revisión por parte del profesor.

A este propósito, los escritos que solicitemos a nuestros alumnos deben estar planificados e insertados en un bloque temático que les dé sentido; deben integrarse como una tarea más programada para adquirir la consecución de objetivos de la asignatura. De esta manera, la habilidad lingüística “Producir textos escritos con una finalidad comunicativa determinada”, se integra funcionalmente en el área en cuestión.

Los bloques de contenido que se trabajarán en las áreas lingüísticas y se pondrán en práctica en el resto de asignaturas se centran en las técnicas de la composición de textos (proceso de escritura: planificación, textualización y revisión) y el desarrollo de las ideas.

<sup>32</sup> Seguimos la propuesta de la profesora Pilar Núñez Delgado en *Comunicación y expresión oral. Hablar, escuchar y leer en Secundaria*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Narcea Ediciones, Colecc. “Materiales para Educación Secundaria. Lengua y Literatura”, 2001, que a su vez toma la idea de Davis y Rinvolucrí, (1994), *Dictations*. Cambridge.

<sup>33</sup> Cassany, Daniel (1999), *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós.



El alumnado deberá producir textos escritos de carácter diverso, adecuados al área curricular: textos creativos (redacción de relatos que actualicen, mezclen o transgredan la versión original, talleres de escritura creativa...), textos para la vida cotidiana, redacción de informes o exposición de contenidos, redacción de cartas (familiares, oficiales, comerciales...), redacción de textos periodísticos (noticias, editoriales, artículos...), redacción de textos de uso social (acta, reclamación, instancia, instrucciones...), informes, crónicas históricas, biografías de personajes, texto discontinuos que incluyan gráficos o elementos icónicos, hipertextos (su propia página Web, mensajes de correo, diálogos en foros y chat...) et alii.

Si es importante que el aprendiz escriba, no menos importante es la labor de corrección por parte del profesorado; poner una calificación numérica o una anotación de que no se expresa bien, por ejemplo, por sí solo no provoca aprendizaje: es necesario que el profesor anote aquellos rasgos que contravienen cualidades textuales como la coherencia o la cohesión: repetir las mismas palabras en lugar de proponer sustitutos (sinónimos, hipónimos, hiperónimos, anáforas...), repetir la misma idea o no exponerlas de manera adecuada, no emplear el conector apropiado para unir dos ideas o párrafos distintos, tener un repertorio léxico pobre o inapropiado...

### Sugerencia didáctica.

Supongamos que el profesor de ciencias para el mundo contemporáneo de primero de bachillerato está trabajando con sus alumnos el tema del cambio climático y el calentamiento global; después de haber realizado tareas habituales propias de la materia como haber leído artículos periodísticos y científicos, visionar algunos vídeos o documentales relacionados con el tema, de haber, tal vez planteado en clase un debate acerca de las causas y las consecuencias del mismo –la mayoría incardinadas en la dimensión lingüística-, el profesor podría plantear un ejercicio de producción textual con la idea de recopilar toda la información trabajada; para ello podría establecer las siguientes consignas que orienten la elaboración discursiva:

- Finalidad comunicativa: informe científico o divulgativo.
- Modalidad textual: expositiva (datos, hechos y conceptos sobre el calentamiento) y argumentativo (ofrecer argumentos a favor y/o en contra acerca de las posibles causas y consecuencias del problema).
- Esquema estructural: se podrá escoger entre causa-consecuencia, problema-solución o estructura paralelística en forma de ventajas-inconvenientes.
- Coherencia textual: explicación de la tesis, desarrollo del cuerpo textual (expositivo-argumentativo) y conclusión final que corrobore la tesis inicial.
- Cohesión textual: deben emplearse al menos tres conectores de cada tipo de patrón estructural (como Anexo 23 se ofrece un listado de conectores más habituales):
  - ✓ *Relacionantes de oposición o contraargumentación: antes al contrario, por el contrario, no obstante, con todo, con todo y con eso, con eso y todo, aun así, ahora bien, ahora, sin embargo, de todas formas (maneras, modos), de cualquier modo (manera, forma), en todo caso, sea como sea, opuestamente, en contraste, por otra parte...*
  - ✓ *Relacionantes de causalidad: entonces, pues, así pues, por lo tanto, por consiguiente, en consecuencia, de ahí (que), así, por eso, por ello, a causa de esto, por lo cual, por ende, en ese caso, de otro modo (manera, suerte), en caso contrario, de lo contrario, pues bien, de hecho...*
  - ✓ *Relacionantes explicativos:*
    - *Puramente explicativos: es decir, esto es, o sea, quiero decir, o lo que es lo mismo, vamos, bueno, mejor dicho...*
    - *De conclusión: en conclusión, en fin, total, pues bien, bien, en definitiva, en suma...*
    - *De recapitulación: en resumen, en fin, total, pues bien, bien, en definitiva, en suma, a fin de cuentas, definitivamente, en definitiva, al fin y al cabo...*
    - *Ejemplificadores: así, por ejemplo, a saber, pongo (pongamos) por caso, valga como ejemplo, concretamente, sin ir más lejos, más concretamente, verbigracia, o sea, es decir...*

## MATERIAL DE AYUDA

- Anexo: Pautas para la valoración de la producción escrita. Rúbrica
- Anexo: El proceso de escritura
- Anexo: propiedades que deben tener los textos (coherencia, cohesión, corrección y adecuación).
- Anexo: Errores más frecuentes en la redacción de los escritos
- Anexo: conectores.

## 2º. PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN DE LAS ACTUACIONES ADOPTADAS

*"El proyecto lingüístico de un centro implica no sólo enunciar algunas líneas de actuación en relación con el uso escolar de las lenguas, sino sobre todo, la aceptación de un compromiso de trabajo coordinado entre las diversas áreas de conocimiento" (Lomas, 1999. op. cit, pág. 53).*

Revisión de los documentos curriculares y de centro para incorporar los aspectos del PLC

Instrumento planificador: portafolios o carpetas de trabajo

Agentes responsables

Temporización

### Revisión de los documentos de referencia

Asumido este Plan como un *Proyecto Lingüístico de Centro*, se hace preciso modificar los documentos de referencia -Plan de Centro, Proyecto Educativo de Centro, Proyecto Curricular de Área y la Programación Didáctica- para dar cabida a las actuaciones previstas. Cada Departamento Didáctico deberá incluir un apartado que dé cuenta de las actividades/recursos programados para mejorar la competencia lingüística (actividades para mejorar la competencia lectoescritora, lecturas obligatorias, técnicas de trabajo y habilidades intelectuales que se trabajarán, trabajos de investigación propuestos), así como de los criterios de evaluación con los que se valorarán estas actividades.

Del mismo modo, cada área deberá elaborar una secuenciación de los contenidos que trabajará entorno a la adquisición de las habilidades básicas, conforme al plan de trabajo general escogido por el centro, conforme se explicita en el apartado 5º.3.

### Instrumento planificador: los portafolios o carpetas de trabajo

En nuestro centro, cada departamento debió elaborar sus propios cuadernos de trabajo en los cuales se recoge la planificación de actuaciones que se llevarán a cabo durante cada curso escolar, así como los recursos educativos que se van emplearán para poner en práctica las propuestas de fomento de la competencia en comunicación lingüística.

En la década de los noventa vio la luz un movimiento pedagógico conocido como "*evaluación auténtica*", que entre otras propuestas, en el ámbito educativo pondera, especialmente, el uso de los portafolios o carpetas de los alumnos, con la premeditada intención de ofrecer un mayor protagonismo del proceso frente a los resultados (Valencia, 1990; Hansen 1992; Grace, 1994). "Este enfoque invita a complementar el cuadro de los rendimientos de los estudiantes a través de pruebas



o exámenes, con una productiva mirada a las acciones e interacciones de los alumnos relacionadas con la lectura y escritura con contextos y situaciones reales" (Condemarín: 2000)<sup>34</sup>.

Arter y Spandel (1991<sup>35</sup>), lo definen como el grupo de trabajos realizados intencionalmente por el estudiante, donde se muestran sus logros en una o más áreas. Según Meisels y Steele (1991),<sup>36</sup> el portafolio permite a los estudiantes participar en la evaluación de su propio trabajo, permite seguir mejor la pista de su desarrollo y proporciona una base para realizar una evaluación cualitativa de todos los logros de cada niño.

Nos parece un procedimiento muy válido y completamente objetivo porque en nuestra opinión, ofrece diversas bondades:

- por un lado, permite planificar las tareas que quedan recogidas en un lugar físico;
- resulta muy útil para evaluar los avances de los alumnos, además de erigirse como una forma de recopilar las producciones de forma sistemática;
- asimismo, se convierte en una herramienta eficaz para que el alumno reciba retroalimentación sobre sus progresos, amén de otros procedimientos evaluadores por parte del profesor que le sirven de *feedback*;
- por último, el uso de los cartapacios permite elaborar materiales propios del centro que perdurarán en él y que se irán enriqueciendo con todas las aportaciones de los docentes que han trabajado con ellos.

Los cuadernos son de tres tipologías que se complementan entre sí:

#### CUADERNO DE CENTRO

Cuaderno que recoge todas las actuaciones que cada departamento ha planificado a lo largo del curso y que figuran en el *Gráfico IX*. A su vez, para que resulte más fácil el seguimiento de las medidas acordadas, cada departamento debe elaborar un *cuadrante* [Vid. Anexo 18] que, de forma esquemática, dé cuenta de las actuaciones organizadas en el tiempo y un informe [Vid. Anexo 19] que desarrolle de manera pormenorizada tales propuestas. Jefatura de Estudios custodiará los cuadrantes de todos los Departamentos así como de los Informes en los que se especifica las actividades programadas para cada trimestre / curso escolar.

#### CUADERNO DE ÁREA

Por su parte, cada profesor debe elaborar las actuaciones previstas para cada curso y para cada asignatura del departamento conforme a la estructura que aparece en la tabla siguiente [Gráfico IX. En dicho cuaderno figurarán los textos seleccionados para hacer cuestionarios de lectura comprensiva, qué lecturas se harán, qué trabajos de investigación se trabajarán, tareas para trabajar la dimensión oral y el resto de compromisos adquiridos.

#### CUADERNO DEL ALUMNO

Para que, efectivamente, haya constancia de que tales actividades se han llevado a cabo, en cada clase habrá un cuaderno para cada alumno donde se deberá guardar todas las actividades referentes a la competencia lingüística ordenadas por asignatura y por bloques conceptuales, o bien, deberá ser el profesor quien custodie las producciones de los alumnos.

	CUESTION. C.LECTORA	PRODUC. TEXTUAL	LECTURAS	TÉCNICAS ESTUDIO	TRABAJOS INVESTIGAC	BIBLIOTECA	ESCRITURA CORRECTA	TEXTOS ORALES
LCL	X	X	X	X	X	X	X	X
CN	X	X	X	X	X	X	X	X
CS	X	X	X	X	X	X	X	X
MAT			X	X	X	X	X	X
TEC	x	X	X	X	X	X	X	X

<sup>34</sup> Condemarín, Mabel, Medina, Alejandra, Taller de lenguaje-2. Un programa integrado de desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas (10-16 años), Madrid, CEPE, 2000.

<sup>35</sup> Arter, J. y Spandel, V. (1991). *Using portfolios of student work in instruction and assessment*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory

<sup>36</sup> Meisels, S. y Steele, D. (1991). *The early childhood portfolio collection process*. Ann Arbor, MI: Center for Human Growth and Development, University of Michigan

ING	X	[x] <sup>37</sup>	[X]			X	X	X
FRA	X	[x]	[X]			X	X	X
EPV			X	X	X	X	X	X
MUS	x	X	X	X	X	X	X	X
EF	x	X			X	X	X	X
[REL]	X	X	X	X	X	X	X	X

**Gráfico IX.** Estructura de los Cuadernos de mejora de la competencia lingüística en ESO.

### Agentes responsables

Para que en cualquier momento del proceso sea posible saber qué personas u órganos colegiados o docentes se ven inmersos en una determinada actuación, es preciso dejar constancia escrita de las funciones y acometidas que depende de cada sector. Como se aprecia en el Gráfico X, cada una de las propuestas lleva aparejada el agente responsable de la misma.

<sup>37</sup> Producciones en lengua inglesa o francesa.

	ACTUACIONES PARA PUESTA EN MARCHA DEL PROYECTO LINGÜÍSTICO DE CENTRO													
AGENTES IMPLICADOS	1º CONSENSUAR POSTURAS			2º. PLANIFICACIÓN Y COORDINACIÓN				3º SECUENCIACIÓN			4º VALORACIÓN DE LAS ACTUACIONES			
	Tratamiento error	Habilidades lingüísticas	Revisión documentos	Carpetas trabajo	Agentes responsables	Temporización	Secuenciación áreas	Secuenciación centro	Otras ACE	Estudio comparativo	Implementación	Seguimiento	Valoración / Calificación	
EQUIPO DIRECTIVO			X	X	X	X		X		X	X	X		
ETCP	X		X		X	X	X	X				X		
DPTOS DIDÁCTICOS	X	X	X	X			X	X			X	X	X	
PROFESOR		X		X							X			
DPTO ORIENTAC.			X		X			X		X			X	
DPTO ACE									X					
DPTO LENGUA	X	X		X			X	X	X	X			X	

**Gráfico X.** Agentes responsables en la elaboración del PLC.

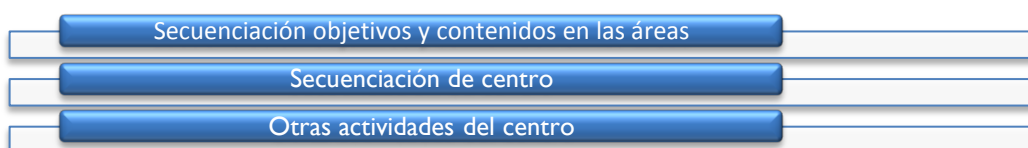
## Temporización

Del mismo modo, tal como nos sugirió la Inspección Educativa al revisar las propuestas de mejora de las pruebas de diagnóstico, es de vital importancia que exista un horizonte claro de las metas que se quieren alcanzar a lo largo de una línea cronológica de actuaciones. En el gráfico XI podemos observar cuáles son las actuaciones a corto, medio y largo plazo propuestas en nuestro centro:

PRIORIZACIÓN DE OBJETIVOS DEL PLC	
<b>OBJETIVOS A CORTO PLAZO</b> (AÑO CERO: <i>Curso 2006/07</i> )	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estudio comparativo de los resultados de las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico, Pruebas de Evaluación Inicial propias del centro y la Evaluación Final.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Puesta en práctica del Programa de <i>Técnicas de Estudio y Estrategias de Aprendizaje</i> trabajado en tutoría e implementado en todas las asignaturas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Asunción del compromiso de “<i>escritura correcta</i>”. Inclusión en las programaciones didácticas.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recopilación y elaboración de recursos y tareas para fomentar la comprensión y producción de textos orales y escritos.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparación del Cuaderno de trabajo de mejora de la competencia lingüística.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preparar material de mejora de las habilidades lingüísticas para trabajar en el Aula de la Convivencia y ante la ausencia de un profesor.</li> </ul>
<b>OBJETIVOS A MEDIO Y A LARGO PLAZO</b>	<b>Curso 2007/09:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Implementación de las medidas en el aula.</li> <li>Valoración de los resultados.</li> </ul>
	<b>Curso 2008/2009:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Planificación y secuenciación de tareas de mejora de expresión y comprensión oral.</li> <li>Confección de la sonoteca del centro.</li> </ul>
	<b>Curso 2009/2010:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Secuenciación de contenidos de las áreas propuestas por centro.</li> <li>Secuenciación de contenidos por área.</li> <li>Evaluación de los resultados.</li> </ul>

**Gráfico XI.** Priorización de objetivos del PLC

### 3º. SECUENCIACIÓN DE CONTENIDOS Y TAREAS



Probablemente este sea el aspecto que más va a determinar el éxito de nuestro Proyecto Lingüístico. Llegados a esta fase del proceso, conviene que el profesorado, de forma coordinada y consensuada decida cómo va a acometer su parcela de responsabilidad. Resulta particularmente relevante realizar una secuenciación de tareas y contenidos para cada área y los objetivos lingüísticos que se pretenden alcanzar. De forma análoga, es vital delimitar los tipos textuales que se van a trabajar desde cada disciplina, secuenciar y seleccionar las habilidades y destrezas lingüísticas que se quieren mejorar. Sólo así, se evitarán lagunas o repeticiones de objetivos y recursos innecesarios y se garantizará la progresión y continuidad de los aprendizajes.

#### Secuenciación objetivos y contenidos en cada área

A continuación se ofrece, a modo de ejemplo, la programación de Ciencias Sociales, en el Anexo 26 de este documento, se pueden leer de otras áreas de la Secundaria y el Bachillerato.

SECUENCIACIÓN DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS DE ÁREAS

CIENCIAS SOCIALES		PRODUCTO TEXTUAL	
HABILIDAD	CURSO	DESTREZA LINGÜÍSTICA <sup>38</sup>	
		ESCRITO	ORAL
COMPRENSIÓN / PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES DE CARÁCTER SOCIAL	1º ESO	1º. Extraer información de textos continuos: narrativos 2º. Desarrollo de una comprensión general amplia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar palabras clave.</li> <li>- Resumir un texto</li> </ul>	<b>Comprensión:</b> la noticia televisiva o radiofónica  <b>Producción:</b> la crónica histórica
	2º ESO	1º. Extracción de información de textos continuos: narrativos y expositivos 2º. Desarrollo de una comprensión general amplia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar palabras clave.</li> <li>- Resumir un texto</li> <li>- Distinguir entre idea principal y secundarias</li> </ul> 3º. Reflexión sobre el contenido y valoración	<b>Comprensión:</b> audición de biografías o memorias de personajes de la historia  <b>Producción:</b> Exposición oral de un trabajo de investigación
	3º ESO	1º. Extracción de información de texto continuos: narrativos, expositivos e instructivos 2º. Extracción de información de texto discontinuos: 3º. Desarrollo de una comprensión general amplia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar palabras clave.</li> <li>- Resumir un texto</li> <li>- Distinguir entre idea principal y secundarias</li> <li>- Poner título</li> <li>- Establecer la estructura del texto.</li> </ul> 4º. Reflexión sobre el contenido y valoración 5º. Reflexión sobre la forma del texto y valoración	<b>Comprensión:</b> La predicción meteorológica  <b>Producción:</b> La mesa redonda El seminario
	4º ESO	1º. Extracción de información de texto continuos: narrativos, expositivos, sociales y argumentativos 2º. Extracción de información de textos discontinuos.	<b>Comprensión:</b> Reportaje histórico (mass media)  <b>Producción:</b> La crónica histórica Expositivos:

<sup>38</sup> Los procesos cognitivos escogidos son los que figuran en Marcos teóricos de Pisa 2003. Conocimientos en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas, OCDE-Ministerio de Educación y Ciencia.

COMPRENSIÓN / PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS Y ORALES DE CARÁCTER SOCIAL	3º. Desarrollo de una comprensión general amplia: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seleccionar palabras clave.</li> <li>- Resumir un texto</li> <li>- Distinguir entre idea principal y secundarias</li> <li>- Poner título</li> <li>- Establecer la estructura del texto.</li> <li>- Distinguir mecanismos de coherencia y cohesión textuales</li> </ul> 4º. Reflexión sobre la forma del texto y valoración 5º. Reflexión sobre el contenido y valoración 6º. Desarrollo de una interpretación.	el artículo humanístico técnico <i>Textos de la interacción social:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículum vitae</li> </ul> <i>Textos discontinuos: Tablas y gráficos:</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gráfico sectorial.</li> <li>- La línea del tiempo (Cronograma)</li> </ul> <i>Argumentativo:</i> el ensayo humanístico	<b>Producción:</b> El debate
	1º BTO. Historia del Mundo Contemp. (materia de modalidad de Bto. de Humanidades y C. Sociales)	1º. Desarrollo del pensamiento reflexivo <sup>39</sup> 2º. Desarrollo del pensamiento analítico 3º. Desarrollo del pensamiento lógico 4º. Desarrollo del pensamiento crítico 5º. Desarrollo del pensamiento sistémico 6º. Desarrollo del pensamiento analógico 7º. Desarrollo del pensamiento creativo 8º. Desarrollo del pensamiento deliberativo 9º. Desarrollo del pensamiento práctico	<b>Comprensión:</b> audición de noticias de actualidad  <b>Producción:</b> Exposición oral de un trabajo de investigación
	2º BTO. Historia de España (materia común)	1º. Desarrollo del pensamiento reflexivo 2º. Desarrollo del pensamiento analítico 3º. Desarrollo del pensamiento lógico 4º. Desarrollo del pensamiento crítico 5º. Desarrollo del pensamiento sistémico 6º. Desarrollo del pensamiento analógico 7º. Desarrollo del pensamiento creativo 8º. Desarrollo del pensamiento deliberativo 9º. Desarrollo del pensamiento práctico	<b>Comprensión:</b> El discurso político  <b>Producción:</b> El debate Exposición oral de un trabajo de investigación

**Gráfico XII.** Secuenciación de objetivos y contenidos de áreas

<sup>39</sup> Competencias básicas y procesos cognitivos, proyecto Atlántida, 2008. Al final de este documento aparece un anexo 23 donde se explica cada una de estas habilidades intelectuales.

Secuenciación objetivos y contenidos de centro

Una vez que tengamos un cuadrante para cada área, podremos elaborar la planificación de centro. La finalidad de esta tabla –cuyos detalles deben ser explicitados por cada área-, es recoger los aspectos en los que el centro ha fijado su plan de mejora de la competencia lingüística, tanto en la secuenciación para cada curso, como la responsabilidad para cada área o materia. Ofrecemos la secuenciación referida a 1º de ESO.

SECUENCIACIÓN DE LAS ACTUACIONES PARA LA MEJORA DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: 1º ESO				
HABILIDADES Y DESTREZAS BÁSICAS	COMPRENDER TEXTOS ESCRITOS (COMPRENSIÓN LECTORA)	COMPRENDER TEXTOS ORALES (COMPRENSIÓN AUDITIVA)	PRODUCIR TEXTO ESCRITOS	PRODUCIR TEXTOS ORALES REALIZAR INTERACCIONES COMUNICATIVAS
DESCRIPTORES	1. Lee sin vacilaciones ni errores y con ritmo y entonación adecuados 2. Extrae datos de textos continuos 3. Reconoce las ideas principal y secundaria. 4. Sabe valorar la finalidad comunicativa del texto. 5. Comprende las lecturas y las actividades de comprensión lectora	1. Colabora con una escucha atenta y significativa 2. Reconoce la idea principal y las ideas secundarias de textos orales 3. Sabe resumir en pocas palabras textos orales 4. Extrae datos de información general	1. Planifica sus textos con un orden lógico y cohesionado. 2. Expone, describe y narra de forma adecuada. 3. Emplea un vocabulario preciso y conveniente. 4. Cuida la presentación de sus escritos: limpieza, letra, márgenes 5. Escribe con corrección ortográfica	1. Participa de manera activa en actividades de expresión oral. 2. Su dicción es clara y fluida. Se expresa de manera coherente. 3. Planifica sus producciones y sigue un orden lógico y cohesionado. 4. Emplea elementos paralingüísticos adecuados: volumen, tono, gestos
C.SOCIALES				
C. NATURALES				
TECNOLOGÍA				
ÁREAS LINGÜÍSTICAS				
EDUCACIÓN FÍSICA				
EDUCACIÓN PLÁSTICA				
MÚSICA				

Gráfico XIII. Secuenciación de objetivos y contenidos de centro por cursos.



## Otras actividades del centro

Conviene insertar las actividades de mejora de la competencia comunicación en la realidad de nuestro centro. Si una de las novedades que aporta la incorporación de las competencias básicas al es acercar el aprendizaje a contextos cercanos y significativos al alumno, incrustar las tareas que proponemos con nuestro PLC a la situación del centro es una meta, no sólo deseable, sino especialmente ineludible. En todos los centros es habitual programar actividades complementarias y extraescolares que podemos aprovechar para trabajar las habilidades lingüísticas básicas: charlas y conferencias sobre temas variados, espectáculos y dramatizaciones, recitales de poesía o música, exposiciones de los trabajos realizados por los alumnos, actos institucionales (discurso de inicio o clausura del curso, celebración de el Día de Andalucía o de la Constitución...), festividades o días conmemorativos...

Además de una línea de actuación de centro, a nivel de aula o de área podemos acercar la escuela al entorno real proponiendo actividades que abran y vivifiquen la docencia a la vida diaria: invitar a personas relevantes de la localidad, elaborar proyectos de investigación relacionados con aspectos locales (habla, costumbres y tradiciones, hechos históricos, sectores productivos o tecnológicos...), organizar actos sociales que impliquen la integración del entorno (rastrillos y otros eventos solidarios, cuestaciones, campañas publicitarias o de prevención...), y tantos y tantos recursos de los que habitualmente se programan en cualquier centro educativo.

### 4. INDICADORES DE SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN DE LAS ACTUACIONES

Estudio comparativo.	
De la implementación en el aula	
Del seguimiento de las actuaciones planificadas	
Instrumentos de valoración	
La calificación	

En nuestra opinión, la base para que cualquier actuación educativa prospere y se asiente en la cultura de un centro educativo se sustenta en dos pilares básicos: emprender una buena programación de tareas (coordinada, secuenciada, gradual y adaptada al contexto real de cada aula y cada área) y establecer unos sólidos mecanismos de evaluación que valoren los resultados a la luz de los objetivos que se señalaron como meta y que deben incluir los dispositivos de mejora.

#### Estudio comparativo

El propósito de este estudio radica en la intención de crear un "histórico" del centro con el que poder comprobar de manera objetiva los logros o retrocesos del plan que proponemos respecto a los resultados obtenidos. Este estudio comparativo se establecerá desde tres parámetros complementarios:

- ✓ *Análisis longitudinal*, al comparar los resultados de las pruebas iniciales del centro con las Pruebas de Evaluación de Diagnóstico.
- ✓ *Análisis transversal*, al comparar tales resultados respecto a los cursos anteriores y los resultados obtenidos.
- ✓ *Análisis contextual*, al valorar los resultados teniendo en cuenta variables distintas en cada promoción (variables de la prueba de diagnóstico, nivel académico del alumnado participante, situación personal, número de alumnos repetidores o absentistas...).

Tras el análisis de los resultados, se propondrán las medidas de mejora convenientes.

## De la implementación del plan

En nuestro centro, Jefatura de Estudios –a la sazón, la Jefe de Estudios era autora y coordinadora del plan-, fue la encargada de establecer tanto los plazos y cauces adecuados para asegurar la elaboración de los cuadernos de trabajo, como de velar por la puesta en funcionamiento y aplicación de acuerdos de los objetivos, contenidos y tareas para trabajar la competencia en comunicación lingüística. A propósito de la elaboración de las carpetas de trabajo, fue tarea necesaria la supervisión de los *Cuadernos de mejora de la Competencia lingüística* de área para valorar si se ajustaban a las directrices consensuadas.

Para analizar el grado de implementación en el aula se emplea un instrumento de evaluación preciso que figura en el *anexo 20: Cuestionario de valoración de las actividades de mejora de la competencia lingüística*.

## Del seguimiento de las actuaciones planificadas

Varios son los registros con los que podemos realizar un seguimiento de los avances del proyecto:

- Por medio del análisis del estudio comparativo anual citado en el apartado anterior.
- A través del *Informe análisis de los resultados de la evaluación* que realiza cada profesor al final de cada trimestre, en el que debe dar cuenta del grado de consecución de los objetivos propuestos y de las actividades realizadas en torno a las habilidades lingüísticas. (Vid a modo de ejemplo, el *Anexo 21: Informe trimestral del Departamento de Lengua*).
- Con el *Acta de departamento* donde se hacen constar los acuerdos de los miembros respecto a la mejora de la competencia lingüística [Vid. el *Anexo 22* a modo de ejemplificación el *Acta del Departamento de Inglés*].
- A partir del balance respecto al proyecto recogido en la Memoria de Área (al final del curso escolar), así como en las propuestas de mejora (al aprobar y revisar el *Plan Anual de Centro*) y para la elaboración de la *Memoria Final*.

## Instrumentos de valoración

- Ⓢ *Pruebas de Evaluación de Diagnóstico*. Este será uno de los parámetros fundamentales para valorar los avances o retrocesos del PLC. No obstante, hay que tener en cuenta que los resultados positivos o negativos pueden no deberse en exclusividad al plan, dado que la prueba se aplica a poblaciones distintas (con diversas variables referidas al nivel curricular, competencial, absentismo...) y, sobre todo, se trata de pruebas distintas cada curso; todo ello puede poner en suspensión las valoraciones que puedan hacerse.
- Ⓢ *Instrumentos de evaluación*. Se ofrecen *Pautas de valoración* de las distintas habilidades lingüísticas en diversos anexos (6,11,12 y 16). Téngase en cuenta, que se trata de rúbricas, probablemente demasiado complejas para ser empleada por profesores de áreas no lingüísticas; conscientes de ello, las ofrecemos para que el profesor tenga conocimiento de descriptores de valoración, que siempre podrá reducir o modificar en relación con sus propios intereses.
- Ⓢ *Calificación de la competencia en comunicación lingüística*. Si ciertamente hemos podido ser capaces de seducir a algún centro para acometer la elaboración de su propio *Proyecto Lingüístico de centro*, un bastión fundamental de esta acometida ha ser la capacidad para poder evaluarla de forma rigurosa y, más especialmente, colegiada.

Como sabemos todos, en la aplicación informática *Séneca* hay un apartado que debe rellenar el tutor al acabar la evaluación ordinaria, referido al grado de adquisición de las competencias básicas. Si realmente queremos que dicha valoración sea seria, fruto de la reflexión y del consenso de todos y cada uno de los profesores que forman el equipo educativo - y no resulte, en absoluto, una nota determinada por el profesor cuya materia pueda parecer más afín a la competencia-, hemos de seguir un proceso que debe remontarse a momentos anteriores al acto de evaluación.

Veamos de manera secuenciada, cuál es el proceso que en nuestro centro se sigue para valorar ésta y las demás competencias básicas.

3	APRECIACIÓN DEL GRADO DE ADQUISICIÓN DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS
COMPETENCIAS BÁSICAS	
1. Comunicación lingüística	Apreciación del grado de adquisición (2)
2. Matemática	
3. Conocimiento e interacción con el mundo físico	
4. Tratamiento de la información y competencia digital	
5. Social y ciudadana	
6. Cultural y artística	
7. Aprender a aprender	
8. Autonomía e iniciativa personal	

(2) 1: Poco; 2: Regular; 3: Adecuado; 4: Bueno; 5: Excelente.

**Gráfico XIII:** *Apreciación del grado de adquisición de competencias básicas. Informe en Séneca*

### PROCESO SECUENCIADO PARA CALCULAR LA CONTRIBUCIÓN DE CADA ÁREA A CADA COMPETENCIA EN LA CALIFICACIÓN PARA LAS ÁREAS LINGÜÍSTICAS

1º. Desglosaremos las tareas-tipo que les pedimos a los alumnos y que constituyen la base de nuestra calificación. Esto no es nada complicado porque lo tendremos establecido en nuestros criterios de evaluación y habremos informado a los alumnos de cómo se les evalúa. Establecemos el porcentaje numérico que le otorgamos a cada una de esas tareas de evaluación.

EVALUACIÓN TRIMESTRAL DEL ALUMNO 3º ESO			
TAREAS EVALUADAS EN EL ALUMNO			PORCENTAJE CONTRIBUC. A LA CALIFIC.
BLOQUES DE CONTENIDO	1. EXPRESIÓN ESCRITA	Realizar COMPOSICIONES ESCRITAS: textos para la vida cotidiana, talleres de escritura creativa, textos periodísticos, informes, argumentaciones escritas...	10%
		Realizar un TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: <i>El registro coloquial en la jerga juvenil: mensajes de texto en teléfonos móviles y chat</i>	10%
	2. EXPRESIÓN ORAL	Realizar una/s EXPOSICIÓN ORAL ante la clase de una noticia de actualidad o de un tema en particular. Realizar OTRAS ACTIVIDADES de expresión oral: debates, descripciones de imágenes, expresión de sentimientos, dramatización de situaciones comunicativas...	10%
	3. COMPENS. ORAL	Responder a los cuestionarios de comprensión oral a partir de AUDICIONES Reconocer los rasgos propios de la modalidad lingüística andaluza Realizar otras actividades de comprensión auditiva: ideodictados, instrucciones, conferencias, exposiciones o trabajos de los compañeros...	10%
	4. COMPENS. ESCRITA	Realizar lectura de textos cotidianos y discontinuos y los correspondientes CUESTIONARIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA Poner en práctica TÉCNICAS DE ESTUDIO Y HABILIDADES INTELECTUALES de cada unidad trabajada y de texto trabajados en clase.	10%
		LECTURA de una obra literaria.	15%
	5. CONOCIM. DE LA LENGUA	PRUEBAS ESCRITAS sobre los contenidos gramaticales de la Evaluación. ORTOGRAFÍA: realizar los dictados y actividades de ortografía semanales y la prueba final de dictado y cuestionario de aptitud orográfica del bloque de contenido correspondiente. TIPOLOGÍAS TEXTUALES: reconocer los textos escritos y orales trabajados en el trimestre.	20%
	6. LITERATURA	Realizar una PRUEBA ESCRITA sobre los contenidos trabajados. Poner en práctica conocimientos literarios correspondientes a géneros/subgéneros literarios y recursos literarios. COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS.	15%

2º. Posteriormente, procederemos a analizar cada una de esas tareas tipo para saber qué competencias ponen en juego. Este análisis nos puede sugerir formas nuevas de enriquecer las propias tareas.

### EVALUACIÓN TRIMESTRAL DEL ALUMNO 3º ESO

TAREAS EVALUADAS EN EL ALUMNO	COMPETENCIAS BÁSICAS IMPLICADAS/ SUBDIMENSIONES TRABAJADAS
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar <b>COMPOSICIONES ESCRITAS</b>: textos para la vida cotidiana, talleres de escritura creativa, textos periodísticos, informes, argumentaciones escritas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>COMPETENCIA LINGÜÍSTICA: trabajar con el lenguaje.</li> <li>COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Comprender la realidad histórica y social del mundo</li> <li>✓ Enjuiciar los hechos y problemas sociales</li> <li>✓ Realizar razonamientos críticos y lógicamente válidos sobre situaciones reales y para comprender la realidad</li> </ul> </li> <li>COMPETENCIA APRENDER A APRENDER <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Manejar estrategias y técnicas de estudio, organización y planificación</li> <li>✓ Presentar capacidades para el aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y motivación</li> </ul> </li> <li>COMPETENCIA TRATAMIENTO INFORMAC Y C.DIGITAL <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Buscar , obtener, procesar información a través de las TIC</li> <li>✓ Acceder a la información de manera autónoma través de diversos soportes Usar procesadores de texto informáticos para presentar</li> <li>✓ Utilizar la información de manera autónoma</li> <li>✓ Manejar lenguajes específicos básicos.</li> </ul> </li> <li>COMPETENCIA EN EXPRESIÓN CULTURAL <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mostrar sensibilidad y sentido estético</li> <li>✓ Comprender diferentes realidades y producciones del mundo del arte y de la cultura</li> <li>✓ Poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad</li> <li>✓ Emplear algunos recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias</li> </ul> </li> <li>COMPETENCIA EN AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Capacidad de evaluar lo hecho y autoevaluarse, extraer conclusiones y valorar las posibilidades de mejora</li> <li>✓ Mantiene una actitud positiva hacia el cambio y la innovación de su aprendizaje</li> <li>✓ Muestra habilidad para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo</li> <li>✓ Es capaz de ponerse en el lugar del otro, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar</li> <li>✓ Manifiesta confianza en sí mismo, la empatía, el espíritu de superación</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar un <b>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</b>: <i>El registro coloquial en la jerga juvenil: mensajes de texto en teléfonos móviles y chat</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CL</li> <li>COMPETENCIA MATEMÁTICA: <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Interpreta correctamente la información proporcionada mediante un gráfico.</li> <li>✓ Comprende el significado de la información numérica y simbólica que se le proporciona</li> </ul> </li> <li>COMPETENCIA CONOCIMIENTO MUNDO FÍSICO <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Expresa sus ideas mediante representaciones gráficas</li> <li>✓ Extrae conclusiones de estos acontecimientos naturales y las aplica en su vida cotidiana</li> <li>✓ Observa los acontecimientos naturales que suceden en su entorno y valora la importancia de los mismos</li> </ul> </li> <li>CSC</li> <li>CAA</li> <li>CID</li> <li>CC</li> <li>CIP</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Realizar una/s <b>EXPOSICIÓN ORAL</b> ante la clase de una noticia de actualidad o de un tema en particular</li> <li>Realizar <b>OTRAS ACTIVIDADES</b> de expresión oral: debates, descripciones de imágenes, expresión de sentimientos, dramatización de situaciones comunicativas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CL</li> <li>CID</li> <li>CSC</li> <li>CC</li> <li>CAA</li> <li>CIP</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>AUDICIONES</b></li> <li>Reconocer los rasgos propios de la modalidad lingüística andaluza</li> <li>Realizar otras actividades de comprensión auditiva: ideodictados, instrucciones, conferencias, exposiciones o trabajos de los compañeros...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CL</li> <li>CSC</li> <li>CC</li> <li>CAA</li> <li>CIP</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li><b>CUESTIONARIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA</b></li> <li><b>TÉCNICAS DE ESTUDIO Y HABILIDADES INTELECTUALES</b> de cada unidad trabajada y de texto trabajados en clase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>CL</li> <li>CM</li> <li>CMF</li> <li>CID</li> <li>CSC</li> <li>CC</li> <li>CAA</li> <li>CIP</li> </ul>

<div> <div></div> <div>LECTURA de una obra literaria</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div> <div> <div></div> <div>CSC</div> </div> <div> <div></div> <div>CC</div> </div>
<div> <div></div> <div>PRUEBAS ESCRITAS sobre los contenidos gramaticales.</div> </div> <div> <div></div> <div>ORTOGRAFÍA.</div> </div> <div> <div></div> <div>TIPOLOGÍAS TEXTUALES: reconocer los textos escritos y orales trabajados</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div> <div> <div></div> <div>CAA</div> </div> <div> <div></div> <div>CIP</div> </div>
<div> <div></div> <div>Realizar una PRUEBA ESCRITA sobre los contenidos trabajados.</div> </div> <div> <div></div> <div>Poner en práctica conocimientos literarios</div> </div> <div> <div></div> <div>COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS.</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div> <div> <div></div> <div>CC</div> </div> <div> <div></div> <div>CAA</div> </div> <div> <div></div> <div>CIP</div> </div>

3º. Si queremos cuantificar la contribución a cada competencia, es preciso asignarle un porcentaje real (qué vamos a valorar realmente) relativo a la calificación de la tarea.

EVALUACIÓN TRIMESTRAL DEL ALUMNO			
TAREAS EVALUADAS EN EL ALUMNO	COMPETENCIAS BÁSICAS	PORCENTAJE CONTRIBUCIÓN RELATIVO	PORCENTAJE CONTRIBUC. A LA CALIFIC.
<div> <div></div> <div>COMPOSICIONES ESCRITAS</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL.</div> </div>	60%	10%
	<div> <div></div> <div>CSC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CAA</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CID</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CIP</div> </div>	10%	
<div> <div></div> <div>TRABAJO DE INVESTIGACIÓN</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL.</div> </div>	50%	10%
	<div> <div></div> <div>CM</div> </div>	7%	
	<div> <div></div> <div>CIF</div> </div>	3%	
	<div> <div></div> <div>CSC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CAA</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CID</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CIP</div> </div>	10%	
<div> <div></div> <div>EXPOSICIÓN ORAL</div> </div> <div> <div></div> <div>OTRAS ACTIVIDADES</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div>	40%	10%
	<div> <div></div> <div>CMF</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CID</div> </div>	15%	
	<div> <div></div> <div>CSC</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CAA</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CIP</div> </div>	10%	
<div> <div></div> <div>AUDICIONES</div> </div> <div> <div></div> <div>MODALIDAD LINGÜÍSTICA ANDALUZA</div> </div> <div> <div></div> <div>OTRAS ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN AUDITIVA</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div>	60%	10%
	<div> <div></div> <div>CMF</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CSC</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CAA</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CIP</div> </div>	10%	
<div> <div></div> <div>LECTURA Y CUESTIONARIOS DE COMPRENSIÓN LECTORA</div> </div> <div> <div></div> <div>TÉCNICAS DE ESTUDIO Y HABILIDADES INTELECTUALES</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div>	40%	10%
	<div> <div></div> <div>CM</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CMF</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CID</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CSC</div> </div>	10%	
	<div> <div></div> <div>CC</div> </div>	5%	
	<div> <div></div> <div>CAA</div> </div>	20%	
	<div> <div></div> <div>CIP</div> </div>	10%	
<div> <div></div> <div>LECTURA</div> </div>	<div> <div></div> <div>CL</div> </div>	90%	15%

<div>PRUEBAS ESCRITAS</div> <div>ORTOGRAFÍA</div> <div>TIPOLOGÍAS TEXTUALES</div>	CSC	5%	20%
	CC	5%	
	CL	70%	
	CAA	10%	
<div>PRUEBA ESCRITA</div> <div>COMENTARIO DE TEXTOS LITERARIOS.</div>	CIP	20%	15%
	CL	70%	
	CC	5%	
	CAA	10%	
	CIP	15%	

4°. El siguiente paso sería elegir los descriptores de la competencia que nos sirven para valorar las tareas que le hemos propuesto a los alumnos. Para ello, el departamento debe seleccionar unos descriptores consensuados que nos sirvan para evaluar los resultados.

COMPETENCIA	PAUTAS DE VALORACIÓN ESPECÍFICAS PARA CADA HABILIDAD LINGÜÍSTICA
<div>COMPETENCIA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA</div> <div>COMPETENCIA MATEMÁTICA</div>	<div>Interpreta correctamente la información proporcionada mediante un <b>gráfico</b>.</div> <div>Comprende el significado de la <b>información numérica y simbólica</b> que se le proporciona.</div>
<div>CONOCIMIENTO</div> <div>INTERACCIÓN</div> <div>MUNDO FÍSICO</div> <div>COMPETENCIA DE LA INFORMACIÓN Y DIGITAL</div>	<div>Extrae conclusiones de los acontecimientos naturales y las aplica en su vida cotidiana.</div> <div>Observa los <b>acontecimientos naturales</b> que suceden en su entorno.</div> <div>Accede a la información de manera autónoma través de <b>diversos soportes</b>.</div> <div>Utiliza la información de <b>manera autónoma</b>, no copia las fuentes.</div> <div><b>Busca, obtiene, procesa información</b> a través de las TIC.</div> <div>Usa <b>aplicaciones informáticas</b> para presentar sus trabajos y los maneja con soltura.</div>
<div>COMPETENCIA SOCIAL Y CIUDADANA</div>	<div>Analiza y enjuicia los <b>hechos y problemas sociales</b>.</div> <div>Realiza razonamientos críticos sobre <b>situaciones reales</b> y para comprender la realidad.</div> <div>Comprende la <b>realidad histórica y social</b> del mundo.</div> <div>Conoce y respeta los <b>principios democráticos</b> y del Estado de Derecho.</div> <div>Respeta las <b>normas</b> básicas de educación y de disciplina.</div>
<div>COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA</div>	<div>Emplea algunos recursos de la <b>expresión artística</b> para realizar creaciones propias.</div> <div>Percibe y se enriquece con diferentes realidades y producciones del <b>mundo del arte y de la cultura</b>.</div>
<div>COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER</div>	<div>Presenta <b>capacidades</b> para el aprendizaje: atención, concentración, memoria, comprensión y motivación.</div> <div><b>Realiza sus trabajos</b> individuales o cooperativos y respeta los plazos.</div> <div>Maneja estrategias y <b>técnicas de estudio</b>, organización y planificación de la asignatura de manera adecuada.</div> <div>Muestra competencia personal: <b>motivación por la asignatura</b>.</div> <div><b>Participa</b> en las actividades de clase y <b>colabora</b> positivamente con el aprendizaje.</div>
<div>COMPETENCIA AUTONOMÍA E INICIATIVA PERSONAL</div>	<div>Manifiesta confianza en sí mismo, la empatía, el <b>espíritu de superación</b></div> <div>Mantiene una <b>actitud positiva</b> hacia el cambio y la innovación de su aprendizaje</div> <div>Muestra habilidad para <b>relacionarse</b>, cooperar y trabajar en equipo</div> <div>Es capaz de <b>ponerse en el lugar del otro</b>, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar</div>



5°. El último paso será calcular la contribución porcentual de la calificación a cada competencia por nivel.

CONTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CADA COMPETENCIA A LA CALIFICACIÓN										
CONTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CADA COMPETENCIA A LA CALIFICACIÓN										CONTRIBUCIÓN TOTAL
TAREAS		1ª EXPRESIÓN ESCRITA (20%)		2ª EXPRESIÓN ORAL (10%)	3ª COMPENS. ORAL (10%)	4ª COMPENS. ESCRITA (25%)		5ª CONOC. LENGUA (20%)	6ª LITERATURA (15%)	
COMP BASIC	FÓRMULA APLICABL									
CL	%*%/100	60	50	40	60	40	90	70	70	
CM	%*%/100	7	7	10	0	5	0	0	0	
CMFF	%*%/100	3	3	0	10	5	0	0	0	
CID	%*%/100	5	10	15	0	5	0	0	10	
CAA	%*%/100	10	10	10	5	20	0	10	0	
CSC	%*%/100	5	5	10	10	10	5	0	5	
CIP	%*%/100	5	10	10	10	10	0	20	15	
CC	%*%/100	5	5	5	5	5	5	0	0	
		100		100	100	100		100	100	100%

CONTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CADA COMPETENCIA A LA CALIFICACIÓN										
CONTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE CADA COMPETENCIA A LA CALIFICACIÓN										CONTRIBUCIÓN TOTAL
TAREAS		1ª EXPRESIÓN ESCRITA (20%)		2ª EXPRESIÓN ORAL (10%)	3ª COMPENS. ORAL (10%)	4ª COMPENS. ESCRITA (25%)		5ª CONOC. LENGUA (20%)	6ª LITERATURA (15%)	
COMP E	FÓRMULA APLICABL									
CL	%*%/100	6	5	4	6	5	11.2	14	10.5	61
CM	%*%/100	0.7	0.7	1	0	0.62	0	0	0	3
CMFF	%*%/100	0.3	0.3	0	1	0.62	0	0	0	2.5
CID	%*%/100	0.5	1	1.5	0	0.62	0	0	1.5	5
CAA	%*%/100	1	1	1	0.5	2.5	0	2	0	8
CSC	%*%/100	0.5	0.5	1	1	1.25	0.62	0	0.75	6
CIP	%*%/100	0.5	1	1	1	1.25	0	4	2.25	11
CC	%*%/100	0.5	0.5	0.5	0.5	0.62	0.62	0	0	3.5
		20%		10%	10%	25%		20%	15%	100%

6°. Los porcentajes que hemos obtenido en esta asignatura son introducidos en una aplicación informática, junto con la contribución que las demás áreas han calculado para sus respectivas asignaturas realizando el mismo proceso. Se tratará, por tanto de una media ponderada, ya que, con toda seguridad, las áreas lingüísticas calcularán un porcentaje más elevado que el aportado en educación física o matemáticas, por ejemplo. De este modo, la hoja de cálculo –que traduce la valoración numérica a la valoración cualitativa de Séneca–, computa la calificación media obtenida por cada alumno en la competencia en comunicación lingüística, de forma ponderada, consensuada y automatizada. Sería ahora cuando el tutor podría cumplimentar la información requerida por Séneca.

Para ver el proceso secuenciado para calcular la calificación en áreas no lingüísticas, vid. Anexos 24 y 25: *Proceso secuenciado para calcular la calificación en Educación Física y Matemáticas*.

